PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

Paulo Freire

INDICE

CAPÍTULO IV

La antidialogicidad y la dialogicidad como matrices de teoría de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opinión; la segunda, a la liberación.
La teoría de la acción antidialógica y sus características: la conquista, la división, la manipulación, la invasión cultural.
La teoría de la acción dialógica y sus características: la colaboración, la unión, la organización, la síntesis cultural.

BIBLIOGRAFIA DE PAULO FREIRE, por HUGO ASSMANN

A LOS DESHARRAPADOS DEL MUNDO
Y A QUIENES,
DESCUBRIÉNDOSE EN ELLOS,
CON ELLOS SUFREN
Y CON ELLOS LUCHAN

APRENDER A DECIR SU PALABRA.

EL MÉTODO DE ALFABETIZACIÓN DEL PROFESOR PAULO FREIRE

ERNANI MARIA FIORI

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador: cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la "praxis" humana busca, en la interioridad de ésta, re-totalizarse como "práctica de la libertad". En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, "la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes". Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, "la educación como práctica de la libertad" postula necesariamente una "pedagogía del oprimido". No pedagogía para él, sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente. La educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se suban en las subculturas de los proletarios y marginales. Por el contrario, una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas *y* con ellas, será un continuo *retornar reflexivo* sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: "método", "práctica de la libertad", que, por ser tal, esta intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación. La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido.

Así aprehendemos la idea fuente de dos libros[1] en que Paulo Freire traduce, en forma de lúcido saber sociopedagógico, su grande y apasionante experiencia de educador. Experiencia y saber que se dialectizan, densificándose, alargándose, dándonos cada vez más el contorno y el relieve de su profunda intuición central; la del educador de vocación humanista que, al inventar sus técnicas pedagógicas, redescubre a través de ellas el proceso

[1] *Educação como práctica da liberdade*, Ed. Paz e Terra, Rio, 1967. 150 pp. Véase edición en español: Editorial Tierra Nueva, Montevideo. 1969, 2ª edición. 1970. Pedagogía del oprimido, Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires, 1972.

histórico en que y por que se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se hace historia. O, aprovechando una sugerencia de Ortega, el proceso en que la vida coma biología pasa a ser vida como biografía.

Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia —biografiarse, existenciarse, historizarse. Por esto, la pedagogía de Paulo Freire, siendo método de alfabetización, tiene como su idea animadora toda una dimensión humana de la "educación como práctica de la libertad", lo que en régimen de dominación sólo se puede producir y desarrollar en la dinámica de una "pedagogía del oprimido".

Las técnicas de dicho método acaban por ser la esterilización pedagógica del proceso en que el hombre constituye y conquista, históricamente, su propia forma: la pedagogía se hace antropología. Esa conquista no se iguala al crecimiento espontáneo de los vegetales: se implica en la ambigüedad de la condición humana, se complica en las contradicciones de la aventura histórica, se explica, o mejor dicho, intenta explicarse en la continua recreación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana. La antropología acaba por exigir y comandar una política.

Es lo que pretendemos insinuar en tres chispazos. Primero: el movimiento interno que unifica los elementos del método y los excede en amplitud de humanismo pedagógico. Segundo; ese movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en que el hombre se reconoce. Tercero: los posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso.

Las técnicas del método de alfabetización de Paulo Freire, aunque valiosas en sí, tomadas aisladamente no dicen nada del método mismo. Tampoco se juntaron eclécticamente según un criterio de simple eficiencia técnico-pedagógica. Inventadas o reinventadas en una sola dirección del pensamiento, resultan de la unidad que se trasluce en la línea axial del método y señala el sentido y el alcance de su humanismo: alfabetizar es concienciar.

Un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonémica es el punto de partida para la conquista del universo vocabular. Estas palabras, oriundas del propio universo vocabular del alfabetizando, una vez transfiguradas por la critica, retornan a él en acción transformadora del mundo. ¿Cómo salen de su universo y cómo vuelven a él?

Una investigación previa explora el universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizando. De ahí se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonémicas y de mayor carga semántica. Ellos no sólo permiten un rápido dominio del universo de la palabra escrita sino también el compromiso

más eficaz ("engajamento") de quien los pronuncia, con la fuerza pragmática que instaura y transforma el mundo humano.

Estas palabras son llamadas generadoras porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significadores constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas. Tales significaciones son codificadas plásticamente en cuadros, diapositivas, films, etc., representativos de las respectivas situaciones que, de la experiencia vivida del alfabetizando, pasan al mundo de los objetos. El alfabetizando gana distancia para ver su experiencia, "ad-mira". En ese mismo instante, comienza a descodificar.

La descodificación es análisis y consecuente reconstitución de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, mediada por la objetivación se hace lúcida, interiormente, en reflexión a si misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo; "la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus limites: se hace critica".

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose *con* los otros y *en* los otros, compañeros de su pequeño "circulo de cultura". Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés. En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con "reciprocidad de conciencias"; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo.

La "codificación" y la "descodificación" permiten al alfabetizando integrar la significación de las respectivas palabras generadoras en su contexto existencial: él la redescubre en un mundo expresado por su comportamiento. Cobra conciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significante, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Este, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás.

A esta altura del proceso, la respectiva palabra generadora puede ser, ella misma, objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica. El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar los secretos de su constitución a partir de la construcción de sus palabras, también ellas

construcción de su mundo. Para ese efecto, como también para la descodificación de las situaciones significativas por las palabras generadoras es de particular interés la etapa preliminar del método, que aún no habíamos mencionado. En esta etapa, el grupo descodifica varias unidades básicas, codificaciones sencillas y sugestivas, que dialógicamente descodificadas, van redescubriendo al hombre como sujeto de todo proceso histórico de la cultura y, obviamente, también de la cultura letrada. Lo que el hombre habla y escribe, y cómo habla y escribe, es todo expresión objetiva de su espíritu. Por esto, el espíritu puede rehacer lo hecho, en este redescubrir el proceso que lo hace y lo rehace.

Así, al objetivar una palabra generadora (primero entera y después descompuesta en sus elementos silábicos) el alfabetizando ya está motivado para no sólo buscar el mecanismo de su recomposición y de la composición de nuevas palabras, sino también para escribir su pensamiento. La palabra generadora, aunque objetivada en su condición de simple vocablo escrito, no puede liberarse nunca más de su dinamismo semántico y de su fuerza pragmática, de que el alfabetizando tomó conciencia en la respectiva descodificación critica.

No se dejará, entonces, aprisionar por los mecanismos de la composición vocabular. Y buscará nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia. Pensar el mundo es juzgarlo; la experiencia de los círculos de cultura muestra que el alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabras sino expresa juicios. Estos, de cierta manera, intentan reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor. En la medida en que se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia.

El método Paulo Freire no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra.

Esto es porque, en una cultura letrada, ese alfabetizando aprende a leer y a escribir, pero la intención última con que lo hace va más allá de la mera alfabetización. Atraviesa y anima toda la empresa educativa, que no es sino aprendizaje permanente de ese esfuerzo de totalización jamás acabado, a través del cual el hombre intenta abrazarse íntegramente en la plenitud de su forma. Es la misma dialéctica en que cobra existencia el hombre. Mas, para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, porque, con ella, se constituye a si mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaura el mundo en que él se humaniza, humanizándolo.

Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.

La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología.

Todo fue resumido por una simple mujer del pueblo en un circulo de cultura, delante de una situación presentada en un cuadro: "Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo cómo vivo".

La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presente., inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de hacer presente; no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano. Absorbido por el medio natural, responde a estímulos; y el éxito de sus respuestas se mide por su mayor o menor adaptación: se naturaliza. Alejado de su medio vital, por virtud de la conciencia, enfrenta las cosas, objetivándolas, y se enfrenta con ellas, que dejan de ser simples estímulos para erigirse en desafíos. El medio envolvente no lo cierra, lo limita; lo que supone la conciencia del más allá del límite. Por esto, porque se proyecta intencionalmente más allá del límite que intenta encerrarla, la conciencia puede desprenderse de él, liberarse y objetivar, transustanciado, el medio físico en mundo humano.

La "hominización" no es adaptación: el hombre no se naturaliza, humaniza al mundo. La "hominización" no es sólo un proceso biológico, sino también historia.

La intencionalidad de la conciencia humana no muere en la espesura de un envoltorio sin reverso. Ella tiene dimensión siempre mayor que los horizontes que la circundan. Traspasa más allá de las cosas que alcanza y, porque las sobrepasa, puede enfrentarlas como objetos.

La objetividad de los objetos se constituye en la intencionalidad de la conciencia, pero, paradójicamente, ésta alcanza en lo objetivado lo que aún no se objetivó: lo objetivable. Por lo tanto, el objeto no es sólo objeto sino, al mismo tiempo, problema: lo que está enfrente, como obstáculo e interrogación. En la dialéctica constituyente de la conciencia, en que *ésta* se acaba de hacer en la medida en que hace al mundo, la interrogación nunca es pregunta exclusivamente especulativa: en el proceso de totalización de la conciencia, es

siempre provocación que la incita a totalizarse. El mundo es espectáculo, pero sobre todo convocación. Y, como la conciencia se constituye necesariamente como conciencia del mundo, ella es pues, simultánea e implícitamente, presentación y elaboración del mundo.

La intencionalidad trascendental de la conciencia le permite retroceder indefinidamente sus horizontes Y. dentro de ellos, sobrepasar los momentos y las situaciones que intentan retenerla y enclaustrarla. Liberada por la fuerza de su impulso trascendentalizante, puede volver reflexivamente sobre tales situaciones *y* momentos, para juzgarlos *y* juzgarse. Por esto es capaz de crítica. La reflexividad es la raíz de la objetivación. Si la conciencia se distancia del mundo y lo objetiva, es porque su intencionalidad trascendental la hace reflexiva. Desde el primer momento de su constitución, al objetivar su mundo originario, ya es virtualmente reflexiva. Es presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia. Al distanciarse del mundo, constituyéndose en la objetividad, se sorprende ella misma en su subjetividad. En esa línea de entendimiento, reflexión y mundo, subjetividad y objetividad no se separan: se oponen, implicándose dialécticamente. La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la “praxis” constitutiva del mundo humano; reflexión que también es “praxis”.

Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, “descodificándolo” críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. AI testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel. La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano. Paulo Freire no inventó al hombre; sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: “método de concienciación”.

Pero nadie cobra conciencia separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas incomunicables. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo. Su lugar de encuentro necesario es el mundo que, si no fuera originariamente común, no permitiría la comunicación. Cada uno tendrá sus propios caminos de entrada en este mundo común, pero la convergencia de las intenciones que la significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que, en él, se comunican. De no ser así, los caminos serían paralelos e intraspasables, las conciencias no son comunicantes porque se comunican; al contrario, se

comunican porque son comunicantes. La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto su mundanidad o su subjetividad. En términos radicales, podríamos decir, en lenguaje ya no fenomenológico, que la intersubjetividad de las conciencias es la progresiva concienciación, en el hombre, del "parentesco ontológico" de los seres en el ser. Es el mismo misterio que nos invade y nos envuelve, encubriéndose y descubriéndose en la ambigüedad de nuestro cuerpo consciente.

En la constitución de la conciencia, mundo y conciencia se presentan como conciencia del mundo o mundo consciente y, al mismo tiempo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del mundo. En la intersubjetividad, las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo común y, en ese mismo mundo, se oponen como conciencia de sí y conciencia de otro. Nos comunicamos en la oposición, única vía de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad.

El monólogo, en cuanto aislamiento, es la negación del hombre. Es el cierre de la conciencia mientras que la conciencia es apertura. En la soledad, una conciencia que es conciencia del mundo, se adentra en sí, adentrándose más en su mundo que, reflexivamente, se hace más lúcida mediación de la inmediatez intersubjetiva de las conciencias. La soledad y no el aislamiento, sólo se mantiene en cuanto se renueva y revigoriza en condiciones de diálogo.

El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes "admiran" un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo, la conciencia adquiere existencia y busca planificarse. El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historización. Es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la finitud, vence intencionalmente las fronteras de la finitud e, incesantemente, busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí misma es comunicarse con el otro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana el sujeto.

La conciencia y el mundo no se estructuran sincrónicamente en una conciencia estática del mundo: visión y espectáculo. Esa estructura se funcionaliza diacrónicamente en una historia. La conciencia humana busca conmensurarse a sí misma en un movimiento que transgrede, continuamente, todos sus límites. Totalizándose más allá de sí misma, nunca llega a totalizarse enteramente, pues siempre se trasciende a sí misma. No es la conciencia vacía del mundo que se dinamiza, ni el mundo es simple proyección del movimiento que la constituye como conciencia humana. La conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia, juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia.

En otras palabras: objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo.

En la objetivación aparece, pues, la responsabilidad histórica del sujeto. Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en él, en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autorreconocimiento que lo personaliza y le hace cobrar conciencia, como autor responsable de su propia historia. El mundo se vuelve proyecto humano: el hombre se hace libre. Lo que parecería ser apenas visión es, efectivamente, "provocación"; el espectáculo, en verdad, es compromiso.

Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas, su elaboración forzosamente ha de ser colaboración. El mundo común mediatiza la originaria intersubjetivación de las conciencias: el autorreconocimiento se "plenifica" en el reconocimiento del otro; en el aislamiento la conciencia se "nadifica". La intersubjetividad, en que las conciencias se enfrentan, se dialectizan, se promueven, es la tesitura del proceso histórico de humanización. Está en los orígenes de la "hominización" y contiene las exigencias últimas de la humanización. Reencontrarse como sujeto y liberarse es todo el sentido del compromiso histórico. Ya la antropología sugiere que la "praxis", si es humana y humanizadora, es "práctica de la libertad".

El círculo de cultura, en el método Paulo Freire, revive la vida en profundidad crítica. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. En diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo, y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los humaniza. Las manos que lo hacen no son las que lo dominan. Destinado a liberarlos como sujetos, los esclaviza como objetos.

Reflexivamente, retoman el movimiento de la conciencia que los constituye sujetos, desbordando la estrechez de las situaciones vividas; resumen el impulso dialéctico de la totalización histórica. Hechos presentes como objetos en el mundo de la conciencia dominadora, no se daban cuenta de que también eran presencia que hace presente un mundo que no es de nadie, porque originalmente es de todos. Restituida en su amplitud, la conciencia se abre para la "práctica de la libertad": el proceso de "hominización", desde sus oscuras profundidades, va adquiriendo la traslucidez de un proyecto de humanización. No es crecimiento, es historia: áspero esfuerzo de superación dialéctica de las contradicciones que entretejen el drama existencial de la finitud humana. El Método de Concienciación de Paulo Freire rehace críticamente ese proceso dialéctico de historización. Como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje; con

él, el hombre no crea su posibilidad de ser libre sino aprende a hacerla efectiva y a ejercerla. La pedagogía acepta la sugerencia de la antropología: se impone pensar y vivir "la educación como práctica de la libertad".

No fue por casualidad que este método de concienciación se haya originado como método de alfabetización. La cultura letrada no es una invención caprichosa del espíritu; surge en el momento de la cultura, como reflexión de si misma, consigue decirse a sí misma, de manera definida, clara y permanente. La cultura marca la aparición del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana cobra existencia autodescubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica, al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia. Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concienciar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. El destino, críticamente, se recupera como proyecto.

En este sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura de las letras tiñe de conciencia la cultura; la conciencia historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica. Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una forma de mistificar las conciencias, despersonalizándolas en la repetición —es la técnica de la propaganda masificadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía, y también toda la antropología.

La "hominización" se opera en el momento en que la conciencia gana la dimensión de la trascendentalidad. En ese instante, liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta, en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo. En ese comportamiento, las cosas son objetivadas, esto es, significadas y expresadas —el hombre las dice. La palabra instaura el mundo del hombre La palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no sólo designa a las cosas, las transforma; no es sólo pensamiento, es "praxis". Así considerada, la semántica es existencia y la palabra viva se plenifica en el trabajo.

Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse. A partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consustancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo. La palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de

reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto y que no son capaces de superar, con la decisión de un proyecto.

Es verdad: ni la cultura iletrada es la negación del hombre ni la cultura letrada llegó a ser su plenitud. No hay hombre absolutamente inculto: el hombre "se hominiza" expresando y diciendo su mundo. Ahí comienza la historia y la cultura. Más, el primer instante de la palabra es terriblemente perturbador: hace presente el mundo a la conciencia y, al mismo tiempo, lo distancia. El enfrentamiento con el mundo es amenaza y riesgo. El hombre sustituye el envoltorio protector del medio natural por un mundo que lo provoca y desafía. En un comportamiento ambiguo, mientras ensaya el dominio técnico de ese mundo, intenta volver a su seno, sumergirse en él, enredándose en la indistinción entre palabra y cosa. La palabra, primitivamente, es mito.

Dentro del mito, y como condición suya, el "logos" humano va conquistando primacía con la inteligencia de las manos que transforman al mundo. Los comienzos de esa historia aún son mitología: el mito es objetivado por la palabra que lo dice. La narración del mito, entretanto, objetivando el mundo mítico y así entreviendo su contenido racional, acaba por devolver a la conciencia la autonomía de la palabra, distinta de las cosas que ella significa y transforma. En esa ambigüedad con que la conciencia hace su mundo, apartándolo de sí, en el distanciamiento objetivamente que lo hace presente como mundo consciente, la palabra adquiere la autonomía que la hace disponible para ser recreada en la expresión escrita. Aunque no haya sido un producto arbitrario del espíritu inventivo del hombre, la cultura letrada es un epifenómeno de la cultura que, al actualizar su reflexividad virtual, encuentra en la palabra escrita una manera más firme y definida de decirse, esto es, de existenciarse discursivamente en la "praxis" histórica. Podemos concebir la superación de las letras; lo que en todo caso quedará es el sentido profundo que la cultura letrada manifiesta: escribir no es conversar y repetir la palabra dicha, sino decirla con la fuerza reflexiva que a su autonomía le da la fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura.

Con el método de Paulo Freire, los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras, que les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, cobran conciencia del poder creador de esas palabras, pues son ellas quienes gestan su mundo. Son significaciones que se constituyen como historia, de la que los alfabetizandos se perciben sujetos, hasta entonces, tal vez, ignorados por sí mismos, mistificados o masificados por la dominación de las conciencias. Son significaciones que se constituyen en comportamientos suyos; por tanto, significaciones del mundo, pero también suyas. De este modo, al visualizar la palabra escrita, en su ambigua autonomía, ya están conscientes de la dignidad

de que ella es portadora. La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra.

La alfabetización, por todo esto, es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora.

La palabra se entiende aquí como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez, discurre separado de la existencia. Es significación producida por la "praxis", palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica, y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo.

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico —reconocimiento del otro y reconocimiento de si en el otro— es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo.

En lenguaje directo: los hombres se humanizan, trabajando juntos para hacer del mundo, cada vez más, la mediación de conciencias que cobran existencia común en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección. Decir su palabra equivale a asumir conscientemente, como trabajador, la función de su-jeto de su historia, en colaboración con los demás trabajadores: el pueblo.

Al pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico-cultural. Si la dirección racional de tal proceso ya es política, entonces concienciar es politizar. Y la cultura popular se traduce por política popular; no hay cultura del pueblo sin política del pueblo.

El método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; da conciencia y politiza. No absorbe lo político en lo pedagógico ni enemista la educación con la política. Las distingue sí, pero en la unidad del mismo movimiento en que el hombre se historiza y busca reencontrarse, esto es, busca ser libre. No tiene la ingenuidad de suponer que la educación, y sólo ella, decidirá los rumbos de la historia, si no tiene, con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante. Las contradicciones concienciadas no le dan más descanso sino que vuelven insoportable la acomodación. Un método pedagógico de concienciación alcanza las últimas fronteras de lo humano. Y como el hombre siempre las excede, el método también lo acompaña. Es "la educación como práctica de la libertad".

En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, yen que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es “la pedagogía del oprimido”.

PRIMERAS PALABRAS

Las páginas que aparecen a continuación y que proponemos como una introducción a la pedagogía del oprimido son el resultado de nuestras observaciones en estos tres años de exilio. Observaciones que se unen a las que hiciéramos en Brasil, en los varios sectores en que tuvimos la oportunidad de desarrollar actividades educativas.

Uno de los aspectos que observamos, sea en los cursos de capacitación que hemos realizado y en los cuales analizamos el papel de la concienciación, sea en la aplicación misma de una educación liberadora es el del "miedo a la libertad", al que haremos referencia en el primer capítulo de este ensayo.

No son pocas las veces en que los participantes de estos cursos, en una actitud con la que manifiestan su "miedo a la libertad", se refieren a lo que denominan el "peligro de la concienciación". "La conciencia crítica, señalan, es anárquica." A lo que otros añaden: "¿No podrá la conciencia crítica conducir al desorden? Por otra parte, existen quienes señalan: "¿Por qué negarlo? Yo temía a la libertad. Ya no la temo."

En una oportunidad en que participaba un hombre que había sido obrero durante largo tiempo, se estableció una de estas discusiones en la que se afirmaba lo "peligroso de la conciencia crítica". En lo más arduo de la discusión, este hombre señaló: "Quizás sea yo, entre los señores, el único de origen obrero. No puedo decir que haya entendido todas las palabras que aquí fueron expresadas, pero si hay una cosa que puedo afirmar: llegué a este curso como un ser ingenuo y, descubriéndome como tal, empecé a tornarme *crítico*. Sin embargo, este descubrimiento ni me hizo fanático ni me da tampoco la sensación de desmoronamiento". En esa oportunidad, se discutía sobre la posibilidad de que una situación de injusticia existencial, concreta, pudiera conducir a los hombres concienciados por ella a un "fanatismo destructivo", o a una sensación de desmoronamiento total del mundo en que éstos se encontraban.

La duda, así definida, lleva implícita una afirmación que no siempre explica quién teme a la libertad: "Es mejor que la situación concreta de injusticia no se transforme en un 'percibido' claro en la conciencia de quienes la padecen".

Sin embargo, la verdad es que no es la concienciación la que puede conducir al pueblo a "fanatismos destructivos". Por el contrario, al posibilitar ésta la inserción de los hombres en el proceso histórico, como sujetos, evita los fanatismos y los inscribe en la búsqueda de su afirmación.

"Si la toma de conciencia abre camino a la expresión de las insatisfacciones sociales, se debe a que éstas son componentes reales de una situación de opresión."[2]

El miedo a la libertad, del que, necesariamente, no tiene conciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe. En el fondo, quien teme a la libertad se refugia en la "seguridad vital", para usar la expresión de Hegel, prefiriéndola a la "libertad arriesgada"[3]

Son pocos, sin embargo, quienes manifiestan explícitamente este recelo a la libertad. Su tendencia es camuflarlo en un juego mafioso aunque a veces inconsciente. Un juego engañoso de palabras en el que aparece o pretende aparecer como quien defiende la libertad y no como quien la teme.

Sus dudas y preocupaciones adquieren, así, un aire de profunda seriedad. Seriedad de quien fuese celador de la libertad. Libertad que se confunde con el mantenimiento del *statu quo.* De ahí que, si la concienciación implica poner en tela de juicio el *statu quo,* amenaza entonces la libertad.

Las afirmaciones sostenidas a lo largo de este ensayo, desposeídas de todo carácter dogmático, no son fruto de meros devaneos intelectuales ni el solo resultado de lecturas, por interesantes que éstas fueran. Nuestras afirmaciones se sustentan siempre sobre situaciones concretas. Expresan las reacciones de proletarios urbanos, campesinos y hombres de clase media a los que hemos venido observando, directa o indirectamente, a lo largo de nuestro trabajo educativo. Nuestra intención es la de continuar con dichas observaciones a fin de ratificar o rectificar, en estudios posteriores, puntos analizados en este ensayo introductorio.

Ensayo que probablemente provocará en algunos de sus posibles lectores, reacciones sectarias.

Entre ellos habrá muchos que no ultrapasarán, tal vez, las primeras páginas. Unos, por considerar nuestra posición frente al problema de la liberación de los hombres como una posición más, de carácter idealista, cuando no un verbalismo reaccionario.

Verbalismo de quien se "pierde" hablando de vocación ontológica, amor, diálogo, esperanza, humildad o simpatía. Otros por no querer o no poder

---

[2] Francisco Weffor, Prefacio a *La educación como práctica de la libertad*, ICIRA, Santiago de Chile, 1969.

[3] "Solamente arriesgando la vida se mantiene la libertad... El individuo que no ha arriesgado la vida puede sin duda ser reconocido como persona que no ha alanzado la verdad de este reconocimiento como autoconciencia independiente." *Fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México. 1966, p. 116.

aceptar las críticas y la denuncia de la situación opresora en la que los opresores se "gratifican".

De ahí que éste sea, aun con las deficiencias propias de un ensayo aproximativo, un trabajo para hombres radicales. Estos, aunque discordando en parte a en su totalidad de nuestras posiciones, podrán llegar al fin de este ensayo.

Sin embargo, en la medida en que asuman, sectariamente, posiciones cerradas, "irracionales", rechazarán el dialogo que pretendemos establecer a través de este libro.

La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica, y por ende alienante, la radicalización es crítica y, por ende, liberadora. Liberadora ya que, al implicar el enraizamiento de los hombres en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta, objetiva.

La sectarización en tanto mítica es irracional y transforma la realidad en algo falso que, así, no puede ser transformada.

La inicie quien la inicie, la sectarización es un obstáculo para la emancipación de los hombres.

Es doloroso observar que no siempre el sectarismo de derecha provoca el surgimiento de su contrario, cual es la radicalización del revolucionario.

No son pocos los revolucionarios que se transforman en reaccionarios por la sectarización en que se dejen caer, al responder a la sectarización derechista.

No queremos decir con esto, y lo dejamos claro en el ensayo anterior, que el radical se transforme en un dócil objeto de la dominación.

Precisamente por estar inserto, como un hombre radical, en un proceso de liberación, no puede enfrentarse *pasivamente* a la violencia del dominador.

Por otro lado, el radical jamás será un subjetivista. Para él, el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que ejerce el acto cognoscente. Subjetividad y objetividad se encuentran, de este modo, en aquella unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y viceversa. Es, precisamente, esta unidad dialéctica la que genera un pensamiento y una acción correctos en y sobre la realidad para su transformación.

El sectario, cualquiera que sea la opción que lo orienta, no percibe, no puede percibir o percibe erradamente, en su "irracionalidad" cegadora, la dinámica de la realidad.

Esta es la razón por la cual un reaccionario de *derecha,* por ejemplo, al que denominamos "sectario de nacimiento" en nuestro ensayo anterior, pretende frenar el proceso, "domesticar" el tiempo y, consecuentemente, a los hombres. Esta es también la razón por la cual al sectarizarse el hombre de izquierda se equivoca absolutamente en su interpretación "dialéctica" de la realidad, de la historia, dejándose caer en posiciones fundamentalmente fatalistas. Se distinguen en la medida en que el primero *pretende* "domesticar" el presente para que, en la mejor de las hipótesis, el futuro repita el presente "domesticado", y el segundo transforma el futuro en algo preestablecido, en una especie de hado, de sino o destino irremediable. En tanto para el primero el hoy, ligado al pasado, es algo dado e inmutable, para el segundo el mañana es algo dado de antemano, inexorablemente prefijado. Ambos se transforman en reaccionarios ya que, a partir de, su falsa visión de la historia, desarrollan, unos y otros, formas de acción que niegan la libertad. El hecho de concebir unos el presente "bien comportado" y otros el futuro predeterminado, no significa *necesariamente* que se transformen en *espectadores,* que crucen los brazos, el primero esperando con ello el mantenimiento del presente, una *especie* de retorno al pasado, y el segundo a la *espera* de que se instaure un futuro ya "conocido".

Por el contrario, cerrándose en un "circulo de seguridad" del cual no pueden salir, ambos establecen su verdad. Verdad que no es aquella de los hombres en la lucha por construir el futuro, corriendo los riesgos propios de esta construcción. No es la verdad de los hombres que luchan y aprenden, los unos con los otros, a edificar este futuro que aún no está dado, como si fuera el destino, como si debiera ser recibido por los hombres y no creado por ellos.

En ambos casos la sectarización es reaccionaria, porque unos y otros se apropian del tiempo y, sintiéndose propietarios del saber, acaban sin el pueblo que no es sino una forma de estar contra él.

En lo que se refiere al sectario de derecha, cerrándose en "su" verdad, no hace sino lo que le es propio. Por el contrario el hombre de izquierda que se sectariza y encierra, es la negación de si mismo y pierde su razón de ser.

Uno en la posición que le es propia; el otro en la que lo niega, girando ambos en torno a "su" verdad, sintiéndose avalados por .su seguridad, frente a cualquier cuestionamiento. De ahí que les sea necesario considerar como una mentira todo lo que no sea su verdad.

El hombre radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en "círculos de seguridad" en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor.

No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos.

Si, como afirmáramos, la sectarización es lo propio del reaccionario, la radicalización es lo propio del revolucionario. De ahí que la pedagogía del oprimido, que implica una tarea radical, y cuyas líneas introductorias intentamos presentar en este ensayo, implica también que la lectura misma de este libro no pueda ser desarrollada por sectarios.

Deseo terminar estas "Primeras Palabras" expresando nuestro agradecimiento a Elza, nuestra primera lectora, por su comprensión y su estimulo constante a nuestro trabajo, que es también suyo. Agradecimientos que extendemos a Almino Affonso, Ernani M. Fiori, Flavio Toledo, João Zacariotti, José Luis Fiori, Marcela Gajardo, Paulo de Tarso Santos, Plinio Sampaio y Wilson Cantoni, por las criticas que hicieran a nuestro trabajo. Los vacíos y errores en que hayamos podido incurrir continúan siendo, sin embargo, de nuestra exclusiva responsabilidad. Agradecemos, asimismo, a Silvia Peirano por la dedicación y cariño con que dactilografió nuestros manuscritos.

Finalmente, con respecto a Marcela Gajardo y José Luis Fiori, nos es grato declarar que ellos vienen siendo, en nuestra vida de educador, el mejor testimonio de la tesis que defendemos en este libro, la de que educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros. De ellos he sido muchas veces, además de educador, un buen educando a lo largo del trabajo que juntos hemos desarrollado en Chile.

PAULO FREIRE

Santiago de Chile, otoño de 1969

CAPITULO I

Justificación de la pedagogía del oprimido.
La contradicción opresores-oprimidos, su superación.
La situación concreta de opresión y los opresores.
La situación concreta de opresión y los oprimidos.
Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.

Reconocemos la amplitud del tema que nos proponemos tratar en este ensayo, con lo cual pretendemos, en cierto sentido, profundizar algunos de los puntos discutidos en nuestro trabajo anterior *La educación como práctica de la libertad*[4]. De ahí que lo consideremos como una mera introducción, como simple aproximación al asunto que nos parece de importancia fundamental.

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su "puesto en el cosmos", y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas.

El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible.[5]

Comprobar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir ele esta comprobación dolo-rosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad — la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda. Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.

Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera responde a lo que denominamos "vocación de los hombres". Vocación negada, más afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada.

---

[4] Paz e Terra, Rio. 1967: Tierra Nueva. Montevideo, 1967; Siglo XXI Editores, 1971.

[5] Los movimiento, de rebelión, en el mundo actual, sobre todo aquellos de los jóvenes, que revelan necesariamente peculiaridades de los espacios donde se dan, manifiestan en profundidad esta preocupación en torno del hombre y de los hombres como seres en el mundo y con el mundo. En torno de *qué* y *cómo* están siendo. Al poner en tela de juicio la civilización de consumo; al denunciar las "burocracias" en todos sus matices; al exigir la transformación de las universidades de lo que resulta, por un lado, la desaparición de la rigidez en las relaciones profesor-alumno y, por otro, la inserción de éstas en la realidad; al proponer la transformación de la realidad misma para que las universidades puedan renovarse; al rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, buscando la afirmación de los hombres como sujetos de decisión, todos estos movimientos reflejan el sentido más antropológico que antropocéntrico de nuestro época.

La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica.[6]

La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaura otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a si mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos. Es por esto por lo que el poder de los opresores, cuando pretende suavizarse ante la debilidad de los oprimidos, no sólo se expresa, casi siempre, en una falsa generosidad, sino que jamás la sobrepasa. Los opresores, falsamente generosos, tienen necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su "generosidad" continúe teniendo la posibilidad de realizarse. El "orden" social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta "generosidad" que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria.

De ahí la desesperación de esta generosidad ante cualquier amenaza que atente contra su fuente. Jamás puede entender este tipo de "generosidad" que la verdadera generosidad radica en la lucha por la desaparición de las razones que alimenta el falso amor. La falsa caridad, de la cual resulta la mano extendida del "abandonado de la vida", miedoso e inseguro, aplastado y vencido. Mano extendida y trémula de los desharrapados del mundo, de los "condenados de la tierra". La gran generosidad sólo se entiende en la lucha para que estas manos, sean de hombres o de pueblos, se extiendan cada vez menos en gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. Y se vayan haciendo así cada vez más manos humanas que trabajen y transformen el mundo. Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los "condenados de la tierra", de los oprimidos, de los desharrapados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen. Luchando por la

[6] En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desespero. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como "seres para sí" no tendrían significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un limbo concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser *menos.*

restauración de su humanidad, estarán, sean hombres o pueblos, intentando la restauración de la verdadera generosidad.

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?

¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores, incluso cuando ésta se revista de la falsa generosidad a que nos hemos referido.

Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando "la pedagogía del oprimido", aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que descubran que "alojan" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo. La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización.

Sin embargo, hay algo que es necesario considerar en este descubrimiento, que está directamente ligado a la pedagogía liberadora. Es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Estos son sus testimonios de humanidad.

Esto deriva, tal como analizaremos más adelante con más amplitud, del hecho de que, en cierto momento de su experiencia existencial, los oprimidos asumen una postura que llamamos de "adherencia" al opresor. En estas

circunstancias, no llegan a "ad-mirarlo", lo que los llevaría a objetivarlo, a descubrirlo fuera de sí.

Al hacer esta afirmación, no queremos decir que los oprimidos, en este caso, no se sepan oprimidos. Su conocimiento de sí mismos, como oprimidos, sin embargo, se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora. "Reconocerse", en antagonismo al opresor, en aquella forma, no significa aún luchar por la superación de la contradicción. De ahí esta casi aberración: uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario.

En ente caso, el "hombre nuevo" para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos, el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión del hombre nuevo es una visión individualista. Su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de si como personas, ni su conciencia como clase oprimida.

En un caso específico, quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con éstas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados.

Son raros los casos de campesinos que, al ser "promovidos" a capataces, no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón. Podría decirse —y con razón— que esto se debe al hecho de que la situación concreta, vigente, de opresión, no fue transformada. Y que, en esta hipótesis, el capataz, a fin de asegurar su puesto, debe encarnar, con más dureza aún, la dureza del patrón. Tal afirmación no niega la nuestra —la de que, en estas circunstancias, los oprimidos tienen en el opresor su testimonio de "hombre".

Incluso las revoluciones, que transforman la situación concreta de opresión en una nueva en que la liberación se instaura como proceso, enfrentan esta manifestación de la conciencia oprimida. Muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada. Perdura en ellos, en cierta manera, la sombra testimonial del antiguo opresor. Este continúa siendo su testimonio de "humanidad".

El "miedo a la libertad[7], del cual se hacen objeto los oprimidos, miedo a la libertad que tanto puede conducirlos a pretender ser opresores también,

---

[7] Este miedo a la libertad también se instaura en los opresores, pero, como es obvio, de manera diferente. En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores, es

cuanto puede mantenerlos atados al *status* del oprimido, es otro aspecto que merece igualmente nuestra reflexión.

Uno de los elementos básicos en la mediación opresores-oprimidos es la *prescripción.* Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que "aloja" la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores.

Los oprimidos, que introyectando la "sombra" de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la "sombra", exigiría de ellos que "llenaran" el "vacío" dejado por la expulsión con "contenido" diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos.

De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de *la razón* de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más.

Sin embargo, en el momento en que se inicie la auténtica lucha para crear la situación que nacerá de la superación de la antigua, ya se está luchando por el ser más. Pero como la situación opresora genera una totalidad deshumanizada y deshumanizante, que alcanza a quienes oprimen y a quienes son oprimidos, no será tarea de los primeros, que se encuentran deshumanizados por el sólo hecho de oprimir, sino de los segundos, los oprimidos, generar de su ser menos la búsqueda del ser más de todos.

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus "propietarios" exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones.

---

el miedo de perder la "libertad" de oprimir.

Cuando descubren en sí el anhelo por liberarse perciben también que este anhelo sólo se hace concreto en la concreción de otros anhelos.

En tanto marcados por su miedo a la libertad, se niegan a acudir a otros, a escuchar el llamado que se les haga o se hayan hecho a sí mismos, prefiriendo la gregarización a la convivencia auténtica, prefiriendo la adaptación en la cual su falta de libertad los mantiene a la comunión creadora a que la libertad conduce.

Sufren una dualidad que se instala en la "interioridad" de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro yo introyectado en ellos como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde "dentro" de sí. Entre desalienarse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo.

Este es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar.

Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos.

La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose.

Liberación que no puede darse sin embargo en términos meramente idealistas. Se hace indispensable que los oprimidos, en su lucha por la liberación, no conciban la realidad concreta de la opresión como una especie de "mundo cerrado" (en el cual se genera su miedo a la libertad) del cual no pueden salir, sino como una situación que sólo los limita y que ellos pueden transformar. Es fundamental entonces que, al reconocer el límite que la realidad opresora les impone, tengan, en este reconocimiento, el motor de su acción liberadora.

Vale decir que el reconocerse limitados por la situación concreta de opresión, de la cual el falso sujeto, el falso "ser para si", es el opresor, no significa aún haber logrado la liberación. Corno contradicción del opresor, que en ellos tiene su verdad, como señalara Hegel, solamente superan la

contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse.[8]

No basta saberse EN una relación dialéctica con el opresor —su contrario antagónico— descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría (Hegel) para estar de hecho liberados.

Es preciso, recalquémoslo, que se entreguen a la praxis liberadora.

Lo mismo se puede decir o afirmar en relación con el opresor, considerado individualmente, como persona. Descubrirse en la posición del opresor aunque ello signifique sufrimiento no equivale aún a solidarizarse con los oprimidos. Solidarizarse con éstos es algo más que prestar asistencia a 30 o a 100, manteniéndolos atados a la misma posición de dependencia. Solidarizarse no es tener conciencia de que explota y "racionalizar" su culpa paternalistamente. La solidaridad, que exige de quien se solidariza que "asuma" la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical.

Si lo que caracteriza a los oprimidos, como "conciencia servil", en relación con la conciencia del señor, es hacerse "objeto", es transformarse, como señala Hegel, en "conciencia para otro'',[9] la verdadera solidaridad con ellos está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que los hace "ser para otro".

El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual; y pasa a ser un acto de amor hacia aquéllos; cuando, para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia: despojados de su palabra, y por esto comprados en su trabajo, lo que significa la venta de la persona misma. Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera.

Decir que los hombres son personas, y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

Del mismo modo que en una situación concreta —la de la opresión— se instaura la contradicción opresor-oprimidos, la superación de esta contradicción sólo puede verificarse *objetivamente.*

---

[8] Discutiendo las relaciones entre la conciencia independiente y la servil. dice Hegel: "la verdad de la conciencia independiente es por lo tanto la conciencia servil": *La fenomenología del espíritu,* FCE, p. 119.

[9] … "Una es la conciencia independiente que tiene por esencia el ser para sí, otra la conciencia dependiente cuya esencia es la vida o el ser para otro. La primera es el señor, la segunda el siervo": Hegel, *op.* cit., p. 112.

De ahí esta exigencia radical (tanto para el opresor que se descubre como tal, como para los oprimidos que, reconociéndose como contradicción de aquél, descubren el mundo de la opresión y perciben los mitos que lo alimentan) de transformación de la situación concreta que genera la opresión.

Nos parece muy claro, no sólo aquí sino en otros momentos del ensayo, que al presentar esta exigencia radical —la de la transformación objetiva de la situación opresora— combatiendo un inmovilismo subjetivista que transformase el tener conciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que ésta desaparecería por sí misma, no estamos negando el papel de la subjetividad en la lucha por la modificación de las estructuras.

No se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas.

La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es *objetivismo.* De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad.

Confundir subjetividad con subjetivismo, con psicologismo, y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo, de la historia, es caer en un simplismo ingenuo. Equivale a admitir lo imposible: un mundo sin hombres, tal como la otra ingenuidad, la del subjetivismo, que implica a los hombres sin mundo.

No existen los unos sin el otro, mas ambos en permanente interacción.

En Marx, como en ningún pensador crítico, realista, jamás se encontrará esta dicotomía. Lo que Marx criticó y científicamente destruyó, no fue la subjetividad sino el subjetivismo, el psicologismo.

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la "inversión de la praxis", se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.

Al hacerse opresora, la realidad implica la existencia de los que oprimen y de los que son oprimidos. Estos, a quienes cabe realmente luchar por su liberación junto con los que con ellos verdaderamente se solidarizan, necesitan ganar la conciencia critica de la opresión, en la praxis de esta búsqueda.

Este es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación. Es que la realidad opresora, al constituirse *casi* como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias.[10]

En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que sólo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión.

"Hay que hacer la opresión real todavía más opresiva, añadiendo a aquélla la *conciencia de la opresión,* haciendo la infamia todavía más infamante, al pregonarla."[11]

Este hacer "la opresión real aún más opresora, acrecentándole la conciencia de la opresión", a que Marx se refiere, corresponde a la relación dialéctica subjetividad-objetividad. Sólo en su solidaridad, en que lo subjetivo constituye con lo objetivo una unidad dialéctica, es posible la praxis auténtica.

Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido.

De este modo, la superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella.

Es por esto por lo que inserción crítica y acción ya son la misma cosa. Es por esto también por lo que el mero reconocimiento de una realidad que no conduzca a esta inserción crítica —la cual ya es acción— no conduce a ninguna transformación de la realidad objetiva, precisamente porque no es reconocimiento verdadero.

Este es el caso de un "reconocimiento" de carácter puramente subjetivista, que es ante todo el resultado de la arbitrariedad del subjetivista, el cual,

---

[10] "La acción liberadora implica un momento necesariamente consciente y volitivo, configurándose como la prolongación e inserción continuada de éste en la historia. La acción dominadora, entretanto, no supone esta dimensión con la misma necesariedad, pues la propia funcionalidad mecánica e inconsciente de la estructura es mantenedora de sí misma y, por lo tanto, de la dominación." De un trabajo inédito de José Luis Fiori, a quien el autor agradece la posibilidad de cita.

[11] Marx-Engels, *La sagrada familia y otros escritos,* Grijalbo Editor. México, 1962, p. 6. El subrayado es del autor.

huyendo de la realidad objetiva, crea una falsa realidad en si mismo. Y no es posible transformar la realidad concreta en la realidad imaginaria.

Es lo que ocurre, igualmente, cuando la modificación de la realidad objetiva hiere los intereses individuales o de clase de quien hace el reconocimiento.

En el primer caso, no se verifica inserción crítica en la realidad, ya que ésta es ficticia, y tampoco en el segundo, ya que la inserción contradiría los intereses de clase del reconocedor.

La tendencia de éste es, entonces, comportarse "neuróticamente". El hecho existe, mas cuanto de él resulte puede serle adverso.

De ahí que sea necesario, en una indiscutible "racionalización", no necesariamente negarlo sino visualizarlo en forma diferente. La "racionalización", como un mecanismo de defensa, termina por identificarse con el subjetivismo.

Al no negar el hecho, sino distorsionar sus verdades, la racionalización "quita" las bases objetivas del mismo. El hecho deja de ser él concretamente, y pasa a ser un mito creado para la defensa de la clase de quien hace el reconocimiento, que así se torna un reconocimiento falso. Así, una vez más, es imposible la "inserción crítica". Ésta sólo se hace posible en la dialecticidad objetividad-subjetividad.

He aquí una de las razones de la prohibición, de las dificultades —como veremos en el último capitulo de este ensayo— para que las masas populares lleguen a insertarse críticamente en la realidad.

Es que el opresor sabe muy bien que esta "inserción crítica" de las masas oprimidas, en la realidad opresora, en nada puede interesarle. Lo que sí le interesa es la permanencia de ellas en su estado de inmersión, en el cual, de modo general, se encuentran impotentes frente a la realidad opresora, como situación limite que aparece como intransponible.

Es interesante observar la advertencia que hace Lukács[12], al partido revolucionario sobre que "…debe, para emplear las palabras de Marx, explicar a las masas su propia acción, no sólo con el fin de asegurar la continuidad de las experiencias revolucionarias del proletariado, sino también de activar conscientemente el desarrollo posterior de estas experiencias".

Al afirmar esta necesidad, Lukács indudablemente plantea la cuestión de la "inserción crítica" a que nos referíamos.

---

[12] Georg Lukács, *Lénine*, en *Études et Documentation Internatiolaes*, Paris, 1965, p. 62.

“Explicar a las masas su propia acción” es aclarar e iluminar la acción, por un lado, en lo que se refiere a su relación con los datos objetivos que le provocan y, por otro, en lo que dice respecto a las finalidades de la propia acción.

Cuanto más descubren, las masas populares, la realidad objetiva y desafiadora sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se “insertan” en ella críticamente.

De este modo, estarán activando “conscientemente el desarrollo posterior” de sus experiencias.

En un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión. Esta última, necesaria a la acción, está implícita en la exigencia que plantea Lukács sobre la “explicación a las masas de su propia acción, como se encuentra implícita también en la finalidad que él da a esa explicación —la de “activar *conscientemente* el desarrollo posterior de la experiencia”.

Para nosotros, sin embargo, el problema no radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción. De cualquier forma, el deber que Lukács reconoce al partido revolucionario de “explicar a las masas su acción” coincide con la exigencia que planteamos sobre la inserción crítica de las masas en su realidad, a través de la praxis, por el hecho de que ninguna realidad se transforma a sí misma.[13]

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces allí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención.

---

[13] “La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar *precisamente* por los hombres y que el propio educador necesita ser educado.” Marx, *Tercera tesis sobre Feuerbach,* en Marx-Engels, *Obras escogidas*, Editorial Progreso. Moscú, 1966, t. II, p. 404.

La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre. Sólo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista y no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo. Por el contrario, la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión. Es el instrumento de la deshumanización.

Esta es la razón por la cual, como ya afirmamos con anterioridad, esta pedagogía no puede ser elaborada ni practicada por los opresores.

Sería una contradicción si los opresores no sólo defendiesen sino practicasen una educación liberadora.

Sin embargo, si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?

Esta es, sin duda, una indagación altamente importante, cuya respuesta parece encontrarse relativamente clara en el último capítulo de este ensayo.

Aunque no queremos anticiparnos a él, podemos afirmar que un primer aspecto de esta indagación radica en la distinción que debe hacerse entre la *educación sistemática,* que sólo puede transformarse con el poder, y los *trabajos* educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

En cualquiera de estos momentos, será siempre la acción profunda a través de la cual se enfrentará, culturalmente, la cultura de la dominación.[14]” En el primer momento, mediante el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos y, en el segundo, por la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora, que se mantienen como aspectos míticos, en la nueva estructura que surge de la transformación revolucionaria.

[14] Nos parece que éste es el aspecto fundamental de la “revolución cultural”.

En el primer momento, el de la pedagogía del oprimido, objeto de análisis de este capítulo, nos enfrentamos al problema de la conciencia oprimida como al de la conciencia opresora —el de los hombres opresores y de los hombres oprimidos en una situación concreta de opresión. Frente al problema de su comportamiento, de su visión del mundo, de su ética. Frente a la dualidad de los oprimidos. Y debemos encararlos así, como seres duales, contradictorios, divididos. La situación de opresión, de violencia en que éstos se "conforman", en la cual "realiza," su existencia, los constituye en esta dualidad.

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en si misma, violenta. Es una violencia al margen de que muchas veces aparece azucarada por la falsa generosidad a que nos referíamos con anterioridad, ya que hiere la vocación ontológica e histórica de los hombres: la de ser más.

Una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia. De ahí que ésta, en la historia, jamás haya sido iniciada por los oprimidos. ¿Cómo podrían lar oprimidos iniciar la violencia, si ellos son el resultado de una violencia? ¿Cómo podrían ser los promotores de algo que al instaurarse objetivamente los constituye?

No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión.

Son los que oprimen, quienes instauran la violencia; aquellos que explotan, los que no reconocen en los otros y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como *otro* por quienes los oprimen.

Quienes instauran el terror no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los "abandonados de la vida", los desharrapados del mundo.

Quien instaura la tiranía no son los tiranizados, sino los tiranos.

Quien instaura el odio no son los odiados sino los que odian primero.

Quien instaura la negación de los hombres no son aquellos que fueron despojados de su humanidad sino aquellos que se la negaron, negando también la suya.

Quien instaura la fuerza no son los que enflaquecieron bajo la robustez de los fuertes sino los fuertes que los debilitaron.

Sin embargo, para los opresores, en la hipocresía de su falsa "generosidad", son siempre los oprimidos —a los que, obviamente, jamás dominan como tales sino, conforme se sitúen, interna o externamente, denominan "esa gente" o "esa masa ciega y envidiosa", o "salvajes", o "nativos" o "subversivos"—, son siempre los oprimidos, los que desaman. Son siempre ellos los "violentos", los "bárbaros", los "malvados", los "feroces", cuando reaccionan contra la violencia de los opresores.

En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor.

Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que siempre es tan o casi tan violento cuanto la violencia que los genera, este acto de los oprimidos si puede instaurar el amor.

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe *ser,* la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de *ser.*

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que hablan perdido en el uso de la opresión.

Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse.

Lo importante, por esto mismo, es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran; que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose. Precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse hombres, hombres que estaban siendo despojados de su capacidad de ser, no lo conseguirán si sólo invierten los términos de la contradicción. Esto es, si sólo cambian de lugar los polos de la contradicción.

Esta afirmación, que puede parecer ingenua, en realidad no lo es.

Reconocemos que, en la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que sólo puede ser intentada y realizada por éstos, está implícita la desaparición de los primeros, en tanto clase que oprime. Los frenos que los antiguos oprimidos deben imponer a los antiguos opresores para que no vuelvan a oprimir no significan la inversión de la opresión. La opresión, sólo existe cuando se constituye como un acto prohibitivo al *ser más* de los hombres. Por esta razón, estos frenos, que son necesarios, no significan, en sí

mismos el que los oprimidos de ayer se encuentren transformados en los opresores de hoy.

Los oprimidos de ayer, que detienen a los antiguos opresores en su ansia de oprimir, estarán generando con su acto libertad, en la medida en que, con él, evitan la vuelta del régimen opresor. Un acto que prohíbe la restauración de este régimen no puede ser comparado con el que lo crea o lo mantiene; no puede ser comparado con aquel a través del cual algunos hombres niegan a las mayorías el derecho de ser.

Por otra parte, en el momento en que el nuevo poder se plasma como “burocracia”[15] dominadora se pierde la dimensión humanista de la lucha y ya no puede hablarse de liberación.

De ahí la afirmación anterior, de que la superación auténtica de la contradicción opresores-oprimidos no está en el mero cambio de lugares, ni en el paso de un polo a otro. Más aún: no radica en el hecho de que los oprimidos de hoy, en nombre de la liberación, pasen a ser los nuevos opresores.

Lo que ocurre, sin embargo, aun cuando la superación de la contradicción se haga en términos auténticos, con la instalación de una nueva situación concreta, de una nueva realidad instaurada por los oprimidos que se liberan, es que los opresores de ayer no se reconocen en proceso de liberación. Por el contrario, se sentirán como si realmente estuviesen siendo oprimidos. Es que para ellos, “formados” en la experiencia de los opresores, todo lo que no sea su derecho antiguo de oprimir, significa la opresión.

Se sentirán en la nueva situación como oprimidos, ya que si antes podían comer, vestirse, calzarse, educarse. pasear, escuchar a Beethoven, mientras millones no comían, no se calzaban, no se vestían, no estudiaban ni tampoco paseaban, y mucho menos podían escuchar a Beethoven, cualquier restricción a todo esto, en nombre del derecho de todos, les parece una profunda violencia a su derecho de vivir. Derecho que, en la situación anterior, no respetaban en los millones de personas que sufrían y morían de hambre, de dolor, de tristeza, de desesperanza.

Es que, para los opresores, la persona humana son sólo ellos. Los otros son “objetos, cosas”. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque, en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean “generosos”.

[15] Este plasmarse no debe confundirse con los frenos anteriormente mencionados, y que deben ser impuestos a los antiguos opresores a fin de evitar la restauración del orden dominador. Es de naturaleza distinta. Implica la revolución que, estancándose, se vuelve contra el pueblo, utilizando el mismo aparato burocrático represivo del Estado, que debía haber sido radicalmente suprimido, como tantas veces recalcó Marx.

Esta manera de proceder así, este modo de comprender al mundo y los hombres (que necesariamente los lleva a reaccionar contra la instalación de un poder nuevo) se explica, como ya señalamos, en la experiencia en que se constituyen como clase dominadora.

Ciertamente, una vez instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse de los que se encuentran envueltos en ella. En los opresores y en los oprimidos. En unos y en otros, ya que, concretamente empapados en esta situación, reflejan la opresión que los marca.

En el análisis de la situación concreta, existencial, de la opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es, instaurado, repetimos, por aquellos que tienen en sus manos el poder.

Esta violencia, entendida como un proceso, pasa de una generación de opresores a otra, y ésta se va haciendo heredera de ella y formándose en su clima general. Clima que crea en el opresor una conciencia fuertemente posesiva. Posesiva del mundo y de los hombres. La conciencia opresora no se puede entender, así, al margen de esta posesión, directa, concreta y material del mundo y de los hombres. De ella, considerada como una conciencia necrófila, Fromm diría que, sin esta posesión, "perdería el contacto con el mundo".[16]

De ahí que la conciencia opresora tienda a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, la creación de los hombres, los hombres mismos, el tiempo en que se encuentran los hombres, todo se reduce a objetos de su dominio.

En esta ansia irrefrenable de posesión, desarrollan en sí la convicción de que les es posible reducir todo a su poder de compra. De ahí su concepción estrictamente materialista de la existencia. El dinero es, para ellos, la medida de todas las cosas. Y el lucro, su objetivo principal.

Es por esto por lo que, para los opresores, el valor máximo radica en el *tener* más y cada vez más, a costa, inclusive del hecho del *tener* menos o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. Ser, para ellos, es equivalente a tener y tener como clase poseedora.

En la situación opresora en que se encuentran, como usufructuarios, no pueden percibir que si *tener* es condición para ser, ésta es una condición necesaria a todos los hombres. No pueden percibir que, en la búsqueda egoísta

---

[16] Erich Fromm, *El corazón del hombre*, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, México. 1967. p. 41.

del tener como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. Ya no pueden ser.

Por esto mismo, como ya señalamos, su generosidad es falsa.

Por estas razones, para ellos, la humanización es una "cosa" que poseen como derecho exclusivo, como atributo heredado. La humanización les pertenece. La de los otros, aquella de sus contrarios, aparece como subversión. Humanizar es, naturalmente, subvertir y no ser más, para la conciencia opresora.

Tener más, en la exclusividad, ya no es un privilegio deshumanizante e inauténtico de los demás y de si mismos, sino un derecho inalienable. Derecho que conquistaron con su esfuerzo, con el coraje de correr riesgos... Si los otros —esos envidiosos— no tienen, es porque son incapaces y perezosos, a lo que se agrega, todavía, un mal agradecimiento injustificable frente a sus "gestos de generosidad". Y dado que los oprimidos son "malagradecidos y envidiosos", son siempre vistos como enemigos potenciales a quienes se debe observar y vigilar.

No podría dejar de ser así. Si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle más se los transforma en "objetos", en algo que aparece como esencialmente inanimado.

Esta tendencia de la conciencia opresora a inanimar todo y a todos, que tiene su base en el anhelo de posesión, se identifica, indiscutiblemente, con la tendencia sádica. "El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada), señala Fromm, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es decir que el fin del sadismo es convertir un *hombre* en cosa, algo animado en algo inanimada ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad."[17]

El sadismo aparece, así como una de las características de la conciencia opresora, en su visión necrófila del mundo. Es por esto por lo que su amor es un amor a la inversa; un amor a la muerte y no a la vida.

En la medida en que para dominar se esfuerza por detener la ansiedad de la búsqueda, la inquietud, el poder de creación que caracteriza la vida, la conciencia opresora mata la vida.

De ahí que los opresores se vayan apropiando, también cada vez más, de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza

---

[17] Erich Fromm. *op.* cit. p. 80. Los subrayados son del autor.

indiscutible de mantenimiento del "orden" opresor, con el cual manipulan y aplastan.[18]

Los oprimidos, como objetos, como "cosas", carecen de finalidades. Sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores.

Frente a todo esto, surge ante nosotros un problema de innegable importancia que debe ser observado en el conjunto de estas consideraciones, cual es el de la adhesión y el consecuente paso que realizan los representantes del polo opresor al polo de los oprimidos. De su adhesión a la lucha de éstos por su liberación.

A ellos les cabe, como siempre les ha cabido en la historia de esta lucha, un papel fundamental.

Sucede, sin embargo, que al pasar del polo de los explotadores, en la que estaban como herederos de la explotación o como espectadores indiferentes de la misma —lo que significaba su convivencia con la explotación—, al polo de los explotados, casi siempre llevan consigo, condicionados por la "cultura del silencio", la huella de su origen. Sus prejuicios. Sus deformaciones, y, entre ellas, la desconfianza en el pueblo. Desconfianza en que el pueblo sea capaz de pensar correctamente. Sea capaz de querer. De saber.

De este modo, están siempre corriendo el riesgo de caer en otro tipo de generosidad tan funesto como aquel que criticamos en los dominadores.

Si esta generosidad no se nutre, como en el caso de los opresores, del orden injusto que es necesario mantener para justificar su existencia; si realmente quieren transformarla, creen, por su deformación, que deben ser ellos los realizadores de la transformación.

Se comportan, así, como quien no *cree* en el pueblo, aunque a él hablen. Y creer en el pueblo es la condición previa, indispensable, a todo cambio revolucionario. Un revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él.

Es indispensable que, aquellos que se comprometen auténticamente con el pueblo, revisen constantemente su acción. Esa adhesión es de tal forma radical que no permite comportamientos ambiguos de quien la asume.

---

[18] A propósito de las "formas dominantes de control social", véase Herbert Marcuse: *El hombre unidimensional* y *Eros y civilización*, Ed. Joaquín Mortiz, México, 1968 y 1965.

Verificar esta adhesión y considerarse propietario del saber revolucionario que debe, de esta manera, ser donado o impuesto al pueblo, es mantenerse como era con anterioridad.

Decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quien continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equivoco.

Aproximarse a él y sentir, a cada paso, en cada duda, en cada expresión, una especie de temor, pretendiendo imponer su *status,* es mantener la nostalgia de su origen.

De ahí que este paso deba tener el sentido profundo del renacer. Quienes lo realizan deben asumir una nueva forma *de estar siendo;* ya no pueden actuar como actuaban, ya no pueden permanecer como estaban *siendo.*

Será en su convivencia con los oprimidos, sabiéndose uno de ellos —sólo que con un nivel diferente de percepción de la realidad— como podrán comprender las formas de ser y de comportarse de los oprimidos, que reflejan en diversos momentos la estructura de la dominación.

Una de éstas, a la cual ya nos referimos rápidamente, es la dualidad existencial de los oprimidos que, "alojando" al opresor cuya "sombra" introyectan, son ellos y al mismo tiempo son el otro. De ahí que, casi siempre, en cuanto no llegan a localizar al opresor concretamente, así como en cuanto no llegan a ser "conciencia para sí", asumen actitudes fatalistas frente a la situación concreta de opresión en que se encuentran.[19]

A veces, este fatalismo, a través de un análisis superficial, da la impresión de docilidad, como algo propio de un supuesto carácter nacional, lo que es un engaño. Este fatalismo, manifestado como docilidad, es producto de una situación histórica y sociológica y no un trazo esencial de la forma de ser del pueblo.

Casi siempre este fatalismo está referido al poder del destino, del sino o del hado —potencias inamovibles— o a una visión distorsionada de Dios. Dentro del mundo mágico o mítico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza,[20] encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de que es objeto, la voluntad de Dios, como si Él fuese el creador de este "desorden organizado".

---

[19] "El campesino, que es un dependiente, comienza a tener ánimo para superar su dependencia cuando se da cuenta de ella. Antes de esto, obedece al patrón y dice casi siempre: ¿Qué puedo hacer, si soy campesino? (Palabras de un campesino durante una entrevista con el autor.)

[20] Véase Cándido Mendes, *Memento dos vivos — A esquerda católica no Brasil,* Tempo Brasileiro, Río, 1966.

Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver, claramente, el "orden" que sirve a los opresores que, en cierto modo, "viven en ellos. "Orden" que, frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios compañeros oprimidos por los motivos más nimios.[21] Es posible que, al actuar así, una vez más expliciten su dualidad.

Por otro lado existe, en cierto momento de la experiencia existencial de los oprimidos, una atracción irresistible por el opresor. Por sus patrones de vida. Participar de estos patrones constituye una aspiración incontenible. En su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos me-dios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales al "hombre ilustre" de la denominada clase "superior".

Es interesante observar cómo Memmi,[22] en un análisis excepcional de la "conciencia colonizada'', se refiere, como colonizado, a su repulsión por el colonizador, mezclada, sin embargo, con una "apasionada" atracción por él.

La autodesvalorización es otra característica de los oprimidos. Resulta de la introyección que ellos hacen de la visión que de ellos tienen los opresores.[23]

De tanto oír de si mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su "incapacidad".[24] Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales.

Casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo y con los otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de la pura "doxa".

Dentro de los marcos concretos en que se paren duales es natural que no crean en sí mismos.[25]

---

[21] El colonizado no deja de liberarse entre las 9 de la noche y las 6 de la mañana. Esa agresividad manifestada en sus músculos va a manifestarla el colonizado primero contra los suyos." Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura, México, 1965, p. 46.

[22] Albert Memmi. "How could the colonizer look after his workers while periodically gunning down a crowd of the colonized? How could the colonized deny himself so cruelly yet make such excessive demands? How could he hate the colonizers and yet admire them so passionately? (I too. felt this admiration —dice Memmi— in spite of myself)". *The colonizer and the colonized*, Beacon Pew. Boston. 1967. p. x.

[23] El campesino se siente inferior al patrón porque éste se le aparare como aquel que tiene el mérito de saber dirigir" (Entrevista del autor con un campesino.)

[24] Memmi, *op. cit.*

[25] ¿Por qué no explica el señor primero los cuadros? —dijo cierta vez un campesino que participaba de un "círculo de cultura" al educador (se refería a las codificaciones)—. Así,

No son pocos los campesinos que conocernos de nuestra experiencia educativa que, después de algunos momentos de discusión viva en torno de un tema que se les plantea como problema, se detienen de repente y dicen al educador: “Disculpe, nosotros deberíamos estar callados y usted, señor, hablando. Usted es el que sabe, nosotros los que no sabemos”.

Muchas veces insisten en que no existe diferencia alguna entre ellos y el animal y, cuando reconocen alguna, ésta es ventajosa para el animal. “Es más libre que nosotros”, dicen.

Por otro lado, es impresionante observar cómo, con las primeras alteraciones de una situación opresora, se verifica una transformación en esta auto-desvalorización. Cierta vez, escuchamos decir a un líder campesino, en reunión de una de las unidades de producción —un “asentamiento” de la experiencia chilena de reforma agraria—: “Nos decían que no producíamos porque éramos 'borrachos', perezosos. Todo mentira. Ahora, que somos respetados como hombres, vamos a demostrar a todos que nunca fuimos, 'borrachos', ni perezosos. Éramos explotados, eso si”, concluyó enfáticamente.

En tanto se mantiene nítida su ambigüedad, los oprimidos difícilmente luchan y ni siquiera confían en si mismos, Tienen una creencia difusa, mágica, en la invulnerabilidad del opresor.[26] En su poder, del cual siempre da testimonio. En el campo, sobre todo, se observa la buena mágica del poder del señor.[27]

Es necesario que empiecen a ver ejemplos de la vulnerabilidad del opresor para que se vaya operando en sí mismos la convicción opuesta a la anterior, Mientras esto no se verifique, continuarán abatidos, miedosos, aplastados.[28]

Hasta el momento en que los oprimidos no toman conciencia de las razones de su estado de opresión, “aceptan” fatalistamente su explotación. Más aún, probablemente asuman posiciones pasivas, alejadas en relación a la necesidad de su propia lucha por la conquista de la libertad y de su afirmación en el mundo.

---

concluyó, nos costará menos y no nos dolerá la cabeza.

[26] El campesino tiene un miedo casi instintivo al patrón”. (Entrevista con un campesino.)

[27] Recientemente, en un país latinoamericano, según el testimonio que nos fue dado por un sociólogo amigo, un grupo de campesinos, armados, se apoderó de un latifundio. Por motivos de orden táctico se pensó en mantener al propietaro como rehén. Sin embargo, ningún campesino consiguió custodiarlo. Su sola presencia los asustaba. Posiblemente también la acción misma de luchar contra el patrón les provocaba sentimiento de culpa. En verdad el patrón estaba “dentro” de ellos.

[28] En este sentido, véase Régis Debray, La revolución en la revolución. Punto Final, Santiago de Chile, 1968.

Poco a poco, la tendencia es la de asumir formas de acción rebelde. En un quehacer liberador, no se puede perder de vista esta forma de ser de los oprimidos, ni olvidar este momento de despertar.

Dentro de esta visón inauténtica de sí y del mundo los oprimidos se sienten como si fueran un "objeto" poseído por el opresor. En tanto para éste, en su afán de poseer, como ya afirmarnos, *ser* es tener casi siempre a costa de los que no tienen, para los oprimidos, en un momento de su experiencia existencial, ser ni siquiera es *parecerse* al opresor, sino estar *bajo* él. Equivale a depender. De ahí que los campesinos sean dependientes emocionales.[29]

Es este carácter de dependencia emocional y total de los oprimidos el que puede llevarlos a las manifestaciones que Fromm denomina necrófilas. De destrucción de la vida. De la suya o la del otro, también oprimido.

Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en si mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor.

Lo que puede y debe variar, en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo. Sustituirlo por el antidiálogo, por la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados es pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la "domesticación". Pretender la liberación de ellos sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable.

En los momentos en que asumen su liberación, los oprimidos necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de *ser más.* La acción y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre.

Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel

---

[29] El campesino es un dependiente. No puede expresar sus anhelos. Sufre antes de descubrir su dependencia. Desahoga su 'pena' en casa, donde grita a los hijos, pega, se desespera. Reclama de la mujer. Encuentra todo mal. No desahoga su 'pena' con el patrón porque lo considera un ser superior. En muchos casos, el campesino desahoga su 'pena' bebiendo." (Entrevista.)

meramente intelectual. Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica.

Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica. Es en este sentido que la praxis constituye la *razón* nueva de la conciencia oprimida y la revolución, que instaura el momento histórico de esta razón, no puede hacerse viable al margen de los niveles de la conciencia oprimida.

De no ser así, la acción se vuelve mero activismo.

De este modo, ni es un juego diletante de palabras huecas, un "rompecabezas" intelectual que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas. Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada.

Sin embargo, para esto es preciso que creamos en los hombres oprimidos. Que los veamos como hombres de pensar correctamente.

Si esta creencia nos falla, es porque abandonamos o no tenemos la idea del diálogo, de la reflexión, de la comunicación y porque caemos en los marbetes, en los comunicados, en los depósitos, en el dirigismo. Ésta es una de las amenazas contenidas en las adhesiones inauténticas a la causa de la liberación de los hombres.

La acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural *para* la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos. Su dependencia emocional, fruto de la situación concreta de dominación en que se encuentran y que, a la vez, genera su visión inauténtica del mundo, no puede ser aprovechada a menos que lo sea por el opresor. Es éste quien utiliza la dependencia para crear una dependencia cada vez mayor.

Por el contrario, la *acción* liberadora, reconociendo esta dependencia de los oprimidos como punto vulnerable, debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia. Sin embargo, ésta no es la donación que les haga el liderazgo por más bien intencionado que sea. No podemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de hombres y no de "objetos". Por esto, si no es autoliberación —nadie se libera solo— tampoco es liberación de unos hecha por otros. Dado que éste es un fenómeno humano no se puede realizar con los "hombres por la mitad",[30] ya que cuando lo in-tentamos sólo logramos su deformación. Así, estando ya deformados, en tanto oprimidos, no se puede en la acción por su liberación utilizar el mismo procedimiento empleado para su deformación.

---

[30] Nos referimos a la reducción de los oprimidos a la condición de meros objetos de la acción liberadora, en la cual ésta se realiza *sobre* y para ellos y no con ellos.

Por esto mismo, el camino para la realización de un trabajo liberador ejecutado por el liderazgo revolucionario no es la “propaganda liberadora”. Este no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad en los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos.

Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concienciación.

Es necesario que el liderazgo revolucionario descubra esta obviedad: que su convencimiento sobre la necesidad de luchar, que constituye una dimensión indispensable del saber revolucionario, en caso de ser auténtico no le fue donado por nadie. Alcanza este conocimiento, que no es algo estático o susceptible de ser transformado en contenidos que depositar en los otros, por un acto total, de reflexión y de acción.

Fue su inserción lúcida en la realidad, en la situación histórica, la que lo condujo a la crítica de esta misma situación y al ímpetu por transformarla.

Así también, es necesario que los oprimidos, que no se comprometen en la lucha sin estar convencidos, y al no comprometerse eliminan las condiciones básicas a ella, lleguen a este convencimiento como sujetos y no como objetos. Es necesario también que se inserten críticamente en la situación en que se encuentran y por la cual están marcados. Y esto no lo hace la propaganda. Este convencimiento, sin el cual no es posible la lucha, es indispensable para el liderazgo revolucionario que se constituye a partir de él, y lo es también para los oprimidos. A menos que se pretenda realizar una transformación *para* ellos y no con ellos —única forma en que nos parece verdadera esta transformación.[31]

Al hacer estas consideraciones no intentamos sino defender el carácter eminentemente pedagógico de la revolución.

Si los líderes revolucionarios de todos los tiempos afirman la necesidad del convencimiento de las masas oprimidas para que acepten la lucha por la liberación —lo que por otra parte es obvio— reconocen implícitamente el sentido pedagógico de esta lucha. Sin embargo, muchos, quizá por prejuicios naturales y explicables contra la pedagogía, acaban usando, en su acción, métodos que son empleados en la “educación” que sirve al opresor. Niegan la acción pedagógica en el proceso liberador, mas usan la propaganda para convencer…

---

[31] En el cap. IV volveremos a estos puntos detenidamente.

Desde los comienzos de la lucha por la liberación, por la superación de la contradicción opresor-oprimidos, es necesario que éstos se vayan convenciendo que esta lucha exige de ellos, a partir del momento en que la aceptan, su total responsabilidad. Lucha que no se justifica sólo por el hecho de que pasen a tener libertad para comer, sino "libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina. No basta que los hombres sean esclavos, si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte".[32]

Los oprimidos que se "forman" en el amor a la muerte, que caracteriza el clima de la opresión, deben encontrar en su lucha el camino del amor a la vida que no radica sólo en el hecho de comer más, aunque también lo implique y de él no pueda prescindirse.

Los oprimidos deben luchar como hombres que son y no como "objetos". Es precisamente porque han sido reducidos al estado de "objetos", en la relación de opresión, que se encuentran destruidos. Para reconstruirse es importante que sobrepasen el estado de "objetos". No pueden comparecer a la lucha como "cosas" para transformarse después en hombres. Esta exigencia es radical. El pasar de este estado, en el que se destruyen, al estado de hombres, en el que se reconstruyen, no se realiza *a posteriori*. La lucha por esta reconstrucción se inicia con su autorreconocimiento como hombres destruidos.

La propaganda, el dirigismo, la manipulación, como armas de la dominación, no pueden ser instrumentos para esta reconstrucción.[33]

No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de "cosas", establece con ellos una relación permanentemente dialógica.

Práctica pedagógica en que el método deja de ser, como señalamos en nuestro trabajo anterior, instrumento del educador (en el caso, el liderazgo revolucionario) con el cual manipula a los educandos (en el caso, los oprimidos) porque se transforman en la propia conciencia.

"En verdad —señala el profesor Alvaro Vieira Pinto—, el método es la forma exterior y materializada en actos, que asume la propiedad fundamental de la conciencia: la de su intencionalidad. Lo propio de la conciencia es estar con el mundo y este procedimiento es permanente e irrecusable. Por lo tanto, la conciencia en su esencia es un 'camino para', algo que no es ella, que está fuera de ella, que la circunda y que ella aprehende por su capacidad ideativa.

[32] Erich Fromm, *op.* cit., pp. 54.55.
[33] En el cap. IV volveremos sobre este tema en forma específica.

Por definición, continúa el profesor brasileño, la conciencia es, pues, método entendido éste en si sentido de máxima generalidad. Tal es la raíz del método, así como tal es la esencia de la conciencia que sólo existe en tanto facultad abstracta y metódica.”[34]

Dada su calidad de tal, la educación practicada por el liderazgo revolucionario se hace co-intencionalidad.

Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento.

AI alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores.

De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso.

[34] Alvaro Vieira Pinto, trabajó aún en elaboración sobre filosofía de la ciencia. Agradecemos aquí al profesor brasileño por habernos permitido citarlo antes de la publicación de su obra. Consideramos que el párrafo citado es de gran importancia para la comprensión de una pedagogía de la problematización, que estudiaremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

La concepción "bancaria" de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica.

La concepción problematizadora de la educación y la liberación. Sus supuestos.

La concepción "bancaria" y la contradicción educador-educando.

La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo.

El hombre como ser inconcluso y consciente de su inconclusión y su permanente movimiento tras la búsqueda del SER MÁS.

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante —el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa*, *discursiva*, *disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.[35]

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

---

[35] Podrá decirse que casos como éstos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien estos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos mis adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de trasmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el

contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción.

De ahí que ocurra en ella que:

a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, trasmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o trasmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por lo que

reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo quo pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime".[36] A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Pata esto, utilizan la concepción "bancaria" de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de "asistidos". Son casos individuales, meros "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos".

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos seria la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de".

Sin embargo, los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse'' a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí".

Obviamente, no puede ser éste el objetivo de los opresores. De ahí que la "educación bancaria", que a ellos sirve; jamás pueda orientarse en el sentido de la concienciación de los educandos.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión "bancaria" proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si "Ada dio el dedo al cuervo", para después decirles, enfáticamente, que no, que "Ada dio el dedo al ave".

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de

---

[36] Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha,* Siglo XX, Buenos Aires, 1963. p. 64.

los hombres su contrario —un autómata, que es la negación de su vocación ontológica de ser más.

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo'), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.[37] Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación “bancaria”, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estarla al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

[37] Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como "cuerpos conscientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y éste un eterno cazador de aquéllos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían "dentro" de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción "bancaria" la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la "entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados" —falso saber que él considera como saber verdadero.[38]

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los

[38] La concepción del saber de la concepción "bancaria" es, en el fondo. lo que Sartre (el hombre y las cosas) llamaría concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber. Este es como si fuese el "alimento" que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto mis se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que éstas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando, se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en el denominado "control de lectura", en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,[39] y así sucesivamente, existe siempre la connotación "digestiva" y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador "bancario" escoge la segunda hipótesis. No puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar *ser*, con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador "bancario" no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana sólo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador sólo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquél no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si sólo así tiene sentido el pensamiento, si sólo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres.

---

[39] Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

Tal superposición, que surge como uno de los rasgos fundamentales de la concepción "educativa" que estamos criticando, la sitúa una vez más como práctica de la dominación.

De ésta, que se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque el desarrollo de lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de su contrario, la necrofilia.

"Mientras la vida —dice Fromm— se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo." Y continúa, más adelante: "ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida"[40].

La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida.

La concepción "bancaria" que a ella sirve, también lo es. En el momento en que se fundamenta sobre un concepto mecánico, estático, espacializado de la conciencia y en el cual, por esto mismo, transforma a los educandos en recipientes, en objetos, no puede esconder su marca necrófila. No se deja mover por el ánimo de liberar el pensar mediante la acción de los hombres, los unos con los otros, en la tarea común de rehacer el mundo y transformarlo en un mundo cada vez más humano.

Su ánimo es justamente lo contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción. Y al hacer esto, al obstruir la actuación de los hombres como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra.

Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para desarrollar el uso de sus facultades, sufren.

Sufrimiento que proviene "del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano (Fromm). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, "restablecer su capacidad de acción" (Fromm).

---

[40] Erich Fromm, *op. cit.* pp. 2839.

Sin embargo, ¿puede hacerlo? ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos.[41]

Quizás podamos encontrar en los oprimidos este tipo de reacción en las manifestaciones populistas. Su identificación con líderes carismáticos, a través de los cuales se puedan sentir actuando y, por lo tanto, haciendo uso de sus potencialidades y su rebeldía, que surge de la emersión en el proceso histórico, se encuentran envueltas, por este ímpetu, en la búsqueda de realización de sus potencialidades de acción.

Para las élites dominadoras, esta rebeldía que las amenaza tiene solución en una mayor dominación –en la represión hecha, incluso, en nombre de la libertad y del establecimiento del orden y de la paz social. Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores.

Es por esto mismo por lo que pueden considerar –lógicamente, desde su punto de vista– como un absurdo "la violencia propia de una huelga de trabajadores y exigir simultáneamente al Estado que utilice la violencia a fin de acabar con la huelga."[42]

La educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte.

Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción "bancaria" so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria.

La sociedad revolucionaria que mantenga la práctica de la educación "bancaria", se equivocó en este mantener, o se dejó "tocar" por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquiera de las hipótesis, estará amenazada por el espectro de la reacción.

---

[41] Erich Fromm, *op. cit.*, pp. 28-29.
[42] Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral*, p. 127.

Desgraciadamente, parece que no siempre están convencidos de esto aquellos que se inquietan por la causa de la liberación. Es que, envueltos por el clima generador de la concepción "bancaria" y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tamo su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente, entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso, existen los que, usando el mismo instrumento alienador, llaman ingenuos o soñadores, si no reaccionarios, a quienes difieren de esta práctica.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de]as mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los "depósitos".

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo.

Al contrario de la concepción "bancaria", la educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. Se identifica con lo propio de la condena que es ser, siempre, conciencia de, no sólo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre si misma, en lo que Jaspers denomina "escisión".[43] Escisión en la que la conciencia es conciencia de la conciencia.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de trasmitir "conocimientos"

---

[43] La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión, objeto para mí mismo. Karl Jaspers, *Filosofía*, vol. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente. Madrid, 1958. p. 6.

y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la "bancaria", que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción "bancaria" niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora —situación gnoseológica— a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo.

A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica "bancaria", pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.

Dicha práctica, dicotomizando todo, distingue, en la acción del educador, dos momentos. El primero es aquel en el cual éste, en su biblioteca o en su laboratorio, ejerce un acto cognoscente frente al objeto cognoscible, en tanto se

prepara para su clase. El segundo es aquel en el cual, frente a los educandos, narra o diserta con respecto al objeto sobre el cual ejerce su acto cognoscente.

El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo, en nombre de la "preservación de la cultura y del conocimiento'", no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

Por el contrario, la práctica problematizadora no distingue estos momentos en el quehacer del educador-educando. No es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto *narrador* del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente, tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos.

El objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su ad-miración, del estudio que debe realizarse, "readmira" la "admiración" que hiciera con anterioridad en la "admiración" que de él hacen los educandos.

Por el mismo hecho de constituirse esta práctica educativa en una situación gnoseológica, el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la "doxa" por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del "logos".

Es así como, mientras la práctica "bancaria", como recalcamos, implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende

mantener la inmersión; la segunda, por el contrario, busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción critica en la realidad.

Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada.

A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres.

La reflexión que propone, por ser auténtica, no es sobre este hombre abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo. Relaciones en las que conciencia y mundo se dan simultáneamente. No existe conciencia antes y mundo después y viceversa.

"La conciencia y el mundo —señala Sartre— se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella."[44]

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los "círculos de cultura" del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como "ignorante absoluto", mientras discutía a través de una "codificación" el concepto antropológico de cultura, declaró,: "Descubro ahora que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no seria todo esto mundo.." "No —respondió enfático—, faltaría quien dijese: Esto es mundo". El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia.

En verdad, no existe un *yo* que se constituye sin un *no-yo*. A su vez, el *no-yo* constituyente del *yo* se constituye en la constitución del *yo* constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual le da intención. De ahí la

---

[44] Jean Paul Sartre, *El hombre y las cosas*, Ed. Losada, Buenos Aires.-1965, pp. 25.26.

afirmación de Sartre, citada con anterioridad, "conciencia y mundo se dan al mismo tiempo".

En la medida en que los hombres van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo, van dirigiendo, también, su "mirada" a "percibidos" que, aunque presentes en lo que Husserl denomina "visiones de fondo".[45] hasta entonces no se destacaban, "no estaban puestos por sí".

De este modo, en sus "visiones de fondo", van destacando "percibidos" y volcando sobre ellos su reflexión.

Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones más profundas y, a veces, ni siquiera era percibido, se "destaca" y asume el carácter de problema y, por lo tanto, de desafió.

A partir de este momento, el "percibido destacado' ya es objeto de la "admiración" de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento.

Mientras en la concepción "bancaria" —permítasenos la insistente repetición— el educador va "llenando" a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.

La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.

Si, de hecho, no es posible entenderlos fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si éstas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La "bancaria", por razones obvias, insiste en

---

[45] Edmund Husserl, *Notas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* Fondo de Cultura Económica, México, 1962, p. 79.

mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto, mitifican la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es "asistencial", la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aunque no puede matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la "domestica" negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse. La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica "bancarias" terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos.

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados mas no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión.

Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo.

Su "duración" como proceso, en el sentido bergsoniano del término, radica en el juego de los contrarios permanencia-cambio.

En tanto la concepción "bancaria recalca la permanencia, la concepción problematizadora refuerza el cambio. De este modo, la práctica "bancaria", al implicar la inmovilidad a que hicimos referencia, se hace reaccionaria, en tanto que la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria.

La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuro revolucionario. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.[46] De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su historicidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos; como "proyectos"; como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente; como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte; para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver sino una mejor manera de conocer lo que está siendo, para construir mejor el futuro. De ahí que se identifique con el movimiento permanente en que se encuentran inscritos los hombres, como seres que se saben inconclusos; movimiento que es histórico y que tiene su punto de partida, su sujeto y su objetivo.

El punto de partida de dicho movimiento radica en los hombres mismos. Sin embargo, como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombre-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres, en su aquí, en su ahora, que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertos.

Solamente a partir de esta situación, que les determina la propia percepción que de ella están teniendo, pueden moverse los hombres.

Y para hacerlo, auténticamente incluso, es necesario que la situación en que se encuentran no aparezca como algo fatal e intrasponible sino como una situación desafiadora, que sólo los limita.

En tanto la práctica "bancaria", por todo lo que de ella dijimos, subraya, directa o indirectamente, la percepción fatalista que están teniendo los hombres de su situación, la práctica problematizadora, al contrario, propone a los hombres su situación como problema. Les propone su situación como incidencia de su acto cognoscente, a través del cual será posible la superación de la percepción mágica o ingenua que de ella tengan. La percepción ingenua o mágica de la realidad, de la cual resultaba la postura fatalista, cede paso a una percepción capaz de percibirse. Y dado que es capaz de percibirse, al tiempo que percibe la realidad que le parecería en sí inexorable, es capaz de objetivarla.

[46] En un ensayo reciente, aún no publicado, *Cultural action for fredom*, discutimos con mayor profundidad el sentido profético y esperanzado de la educación o acción cultural problematizadora. Profecía y esperanza que resultan del carácter utópico de tal forma de acción, tornándose la utopía en la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad una en que los hombres pueden SER MÁS. Anuncio y denuncia no son, sin embargo, palabras vacías sino compromiso histórico.

De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.

El fatalismo cede lugar, entonces, al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual los hombres se sienten sujetos.

Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.

Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros.

Sin embargo, este movimiento de búsqueda sólo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y ésta, como afirmamos en el primer capítulo, es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar.

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se dé en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos.

Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del ser más a través del individualismo conduce al egoísta tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental —repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convenirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.

Para la práctica “bancaria” lo fundamental es, en la mejor de las hipótesis, suavizar esta situación manteniendo sin embargo las conciencias inmersas en ella. Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación.

Es por esto por lo que esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante,

superando el autoritarismo del educador "bancario", supera también la falsa conciencia del mundo.

El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización.

Esta es la razón por la cual la concepción problematizadora de la educación no puede servir al opresor.

Ningún "orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?"

Si esta educación sólo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla.

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo.[47]

[47] En el capítulo IV analizaremos detenidamente este aspecto, al discutir las teorías dialógica y antidialógica de la acción.

CAPITULO III

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad.

Dialogicidad y diálogo.

El diálogo empieza en la búsqueda del contenido programático.

Las relaciones hombres-mundo, los "temas generadores" y el contenido programático de la educación.

La investigación de los temas generadores y su metodología.

La significación concientizadora de la investigación de los temas generadores.

Los momentos de la investigación.

Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno de la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en La educación coma práctica de la libertad.[48]

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea une unión inquebrantable entre acción y reflexión (ver esquema) y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.[49]

Palabra { a) acción / b) reflexión } praxis

Sacrificio { a) de la acción: Palabrería, verbalismo / b) de la reflexión: activismo }

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece entre sus elementos constitutivos. En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por lo contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la praxis verdadera e imposibilita el diálogo.

---

[48] Siglo XXI Editores, México, 3ª. ed., 1972.

[49] Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio,[50] sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellas que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la pronunciación del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquisten ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto

---

[50] No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para "admirarlo" en globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de "realidad" y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyan formas de evasión, en una especie de "esquizofrenia histórica".

de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mafioso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.[51] Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

---

[51] Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por lo tantos sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización.
¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que éstos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el "riesgo de parecer ridículo", no temió afirmarlo: "Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad".
Ernesto Guevara, *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, 1967. México. pp. 637-636.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros "yo"?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son "esa gente" o son "nativos inferiores"?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres e un dato a priori del diálogo. Por ello, existe aun antes de que éste se instaure. El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convencido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción "bancaria" de la educación.

Si la fe en los hombres es un a priori del diálogo, la confianza se instaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del "orden injusto", no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser

motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve el "tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado"[52] de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, "la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Funer— en el espacio imponiéndome una presencia matiza a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción".[53]

Para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a. sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

---

[52] Trozo de una carta de un amigo del autor.
[53] Pierre Furter, *Educação e vida*, Editôra Vozes. Petrópolis, Río, 1966. pp. 26-27.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el "educador bancario", en su antidialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada.[54]

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de "buen hombre", se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. "El humanismo —dice Furter— consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto." [55]

Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles "conocimientos", como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de "buen hombre" en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos.

No serían pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus

[54] En una larga conversación con Malraux, declaró Mao: "Usted sabe qué es lo que proclamo desde hace tiempo; debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión." André Malraux, *Antimémoires*, Gallimard, París, 1967, p. 551.
En esta afirmación de Mao subyace toda una teoría dialógica sobre la constitución del contenido programático de la educación, el cual no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca ser mejor para sus educandos.

[55] Pierre Furter, *op. cit.*, p. 165.

realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción.

Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí.

Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores.

Lamentablemente, sin embargo, en este "engaño" de la verticalidad de la programación, "engaño" de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria.

Se acercan a las masas campesinas o urbanas con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, mas no necesariamente a la del pueblo.[56]

Se olvidan de que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener cabida en su lenguaje sino en el del dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo.

En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción "bancaria" (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de "inmersión" de la conciencia, oprimida.

Aprovechando esta inmersión de la conciencia oprimida, las élites; la van transformando en aquella "vasija" de que hablábamos y depositando en ella aquellos marbetes que la hacen aún más temerosa de la libertad.

Un trabajo verdaderamente liberador es incompatible con esta práctica. A través de él, lo que se ha de hacer es proponer a los oprimidos los marbetes de

[56] "A fin de unirse a las masas deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de éstas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan objetivamente alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ella y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarla a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando. gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y éstas se encuentren dispuestas y decididas a llevarla a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer, y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas." Mao Tse Tung, *El frente unido en el trabajo cultural*, en Obras escogidas, Buenos Aires, Platina. 1959, t. II, pp. 424-5.

los opresores, como problema, propiciando así su expulsión del "interior" de los oprimidos.

En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha: de sus marbetes con los marbetes de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los marbetes de unos .y otros. El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho mismo de estar siendo alojadores de los opresores, como seres duales, no están *pudiendo ser*.

Dicha práctica implica, por lo tanto, el que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje "salvador", en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.

Es por esto por lo que no podemos, a menos que sea ingenuamente, esperar resultados positivos de un programa, sea éste educativo en un sentido más técnico o de acción política, que no respete la visión particular del mundo que tenga o esté teniendo el pueblo. Sin ésta el programa se constituye en una especie de invasión cultural, realizada quizá con la mejor de las intenciones, pero invasión cultural al fin.[57]

Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentar la acción revolucionaria.

En verdad, lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción.[58]

Nunca disertar solamente sobre ella ni jamás donar contenidos que poco o nada tengan que ver con sus anhelos, sus dudas, sus esperanzas, sus temores. Contenidos que, a veces, aumentan estos temores. Temores que pertenecen a la conciencia oprimida.

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con el sobre su visión y la nuestra.

[57] En el capitulo siguiente analizaremos detenidamente este punto.

[58] En este sentido, es bien contradictorio tanto que los hombres verdaderamente humanista, utilicen la práctica "bancaria", como el que los hombres de derecha lleguen a empeñarse en un esfuerzo de educación problematizadora. Éstos son siempre más coherente, jamás aceptan una pedagogía de la problematización.

Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una prédica en el desierto.

Por esto mismo, muchas veces, educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Y su habla es un discurso más, alienado y alienante.

El lenguaje del educador o del político (y cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra), tanto cuanto el lenguaje del pueblo, no existen sin un pensar, y ambos, pensamiento y lenguaje, sin una estructura a la cual se encuentren referidos. De este modo, a fin de que haya comunicación eficiente entre ellos, es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

De ahí, también, que el contenido programático para la acción, que surge de ambos, no puede ser de exclusiva elección de aquéllos, sino de ellos y del pueblo.

En la realidad de la que dependemos, en la conciencia que de ella tengamos educadores y pueblo, buscaremos el contenido programático de la educación.

El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza la investigación de lo que llamamos el *universo temático*[59] del pueblo o el conjunto de sus temas generadores.

Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica. De ahí que, concienciadora también, proporcione, al mismo tiempo, la aprehensión de los "temas generadores" y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos.

Esta es la razón por la cual (en forma coherente con la finalidad liberadora de la educación dialógica) no se trata de tener en los hombres el objeto de la investigación, cuyo sujeto seria el investigador. Lo que se pretende investigar, realmente, no son los hombres, como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre

[59] Con igual connotación utilizamos la expresión "temática significativa".

esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

Antes de preguntarnos lo que es un tema generador, cuya respuesta nos aclarará lo que es el "universo mínimo temático", nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones.

En verdad, el concepto de "tema generador" no es una creación arbitraria o una hipótesis de trabajo que deba ser comprobada. Si el "tema generador" fuera una hipótesis, que debiera ser comprobada, la investigación, en primer lugar, no sería en torno de él sino de su existencia.

En este caso, antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su significado, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que comprobar inicialmente su objetividad. Y sólo así podríamos intentar su captación.

Aun cuando esta posición —de duda crítica— sea legítima, nos parece que la comprobación del "tema generador", como una concreción, es algo a lo que llegamos a través no sólo de la propia experiencia existencial sino también de una reflexión critica sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitas en las primeras.

Detengámonos en este punto, y aunque pueda parecer un lugar común, nunca será demasiado el referirnos nuevamente a los hombres como los únicos seres, entre los inconclusos, capaces de tener, no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia, factor que los distingue del animal, incapaz de separarse de sus actividades.

En esta distinción, aparentemente superficial, vamos a encontrar las líneas que demarcan el campo del uno y del otro, desde el punto de vista de las actividades de ambos en el espacio en que se encuentran.

Al no poder separarse de su actividad, sobre la cual no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de un significado que vaya más allá de si mismo.

En la medida en que su actividad es una adherencia de él, los resultados de la transformación operada a través de ella no lo sobrepasan. No se separan de él, en tanto cuanto su actividad. De ahí que ella carezca de finalidades que sean propuestas por él. Por un lado, el animal no se separa de su actividad que a él se encuentra adherida; y por otro, el punto de decisión de ésta se halla fuera de él: en la especie a que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad y dado que no puede separarse de ella en cuanto su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él, el animal se constituye fundamentalmente como un "ser cerrado en sí mismo".

Al no tener este punto de decisión en sí; al no poder objetivarse, ni objetivar su actividad; al carecer de finalidades que proponerse y proponer; al vivir "inmerso" en el "mundo" al que no consigue dar sentido; al no tener un mañana ni un hoy, por vivir en un presente aplastante, el animal es ahistórico. Su vida ahistórica se da, no en el mundo, entendido en un sentido riguroso, dado que el mundo no se constituye en un "no-yo" para él que sea capaz de constituirlo como "yo".

El mundo humano, que es histórico, se hace, para el "ser cerrado en sí mismo" mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, en tanto que no sabe que los corre. Estos, dado que no son desafíos percibidos reflexivamente sino meramente "notados" por las señales que los apuntan, no exigen respuestas que impliquen acciones de decisión. Por esto mismo, el animal no puede comprometerse. Su condición de ahistórico no le permite asumir la vida. Y, dado que no la asume, no puede construirla. Si no la construye, tampoco puede transformar su contorno. No puede, tampoco, saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el soporte donde ella se da: en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Esta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque, como en el zoológico, continúa como un "ser cerrado en sí mismo", tan animal aquí como allá.

Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica.

Si la vida del animal se da en un soporte atemporal, plano, igual, la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente. Si en la vida del animal, el aquí no es más que un "habitas" con el que entra en contacto, en la existencia de los hombres el aquí no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico.

Rigurosamente, para el animal no hay un aquí, un ahora, un allí, un mañana, un ayer, dado que, careciendo de conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuestos por el *aquí*, por el *ahora*, por el *allí*.

Los hombres, por el contrario, dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad.

Al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las "situaciones límites" que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera.[60]

En el momento mismo en que los hombres las aprehendan como frenos, en que ellas se configuren como obstáculos para su liberación, se transforman en "percibidos destacados" en su "visión de fondo. Se revelan así como lo que realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Dimensiones desafiantes de los hombres que inciden sobre ellas a través de las acciones que Vieira Pinto llama "actos límites", aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva.

Ésta es la razón por la cual no son las "situaciones limites", en si mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sirio la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las "situaciones límites".

Dicha superación, que no existe fuera de las relaciones hombres-mundo, solamente puede verificarse a través de la acción de los hombres sobre la realidad concreta en que se dan las "situaciones límites".

Superadas estas, con la transformación de la realidad, surgirán situaciones nuevas que provoquen otros "actos limites" de los hombres.

De este modo, lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las "situaciones límites". Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las "situaciones límites".

---

[60] El profesor Alvaro Vieira Pinto analiza, con bastante lucidez el problema de las "situaciones límites" cuyo concepto aprovecha. vaciándolo de la dimensión pesimista que se encuentra originalmente en Jaspers. Para Vieira Pinto, las "situaciones límites" no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son "la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)". Alvaro Vieira Pinto, *Consciencia e realidade nacional*, Iseb, Río, 1900, vol. II, p. 284.

En el “mundo” del animal, que no es rigurosamente mundo sino soporte en el que está, no existen las “situaciones límites” dado el carácter ahistórico del segundo que se extiende al primero.

No siendo el animal un “ser para sí”, le falta el poder de ejercer “actos límites” que implican una postura de decisión frente al mundo, del cual el ser se “separa” y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente en su soporte, el animal no se distingue de él.

De este modo, en lugar de “situaciones límites” que son históricas, es el soporte mismo, macizamente, que lo limita. Lo propio del animal es, por lo tanto, no estar en relación con su soporte —si lo estuviese, el soporte sería mundo— pera adaptado a él. De ahí que, como un “ser cerrado en sí mismo”, al “producir un nido, una colmena, un hueco donde vivir, no está creando realmente productos que sean el resultado de 'actos limites', respuestas transformadoras: su actividad productora está sometida a la satisfacción de una necesidad física puramente estimulante y no desafiante. De ahí, que sus productos, sin duda alguna, pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, en tanto que el hombre es libre frente a su producto”.[61]

Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad del ser “no pertenezcan a sus cuerpos físicos”, aunque reciban su sello, darán origen a la dimensión significativa del contexto que así se hace mundo.

De ahí en adelante, este ser, que en esta forma actúa y que, necesariamente, es un ser consciente de sí, un “ser para sí”, no podría ser, si no estuviese siendo en el mundo con el cual está, como tampoco existiría este mundo si este ser no existiese.

La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad, por no constituir “actos limites”, no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que sólo éstos son seres de la praxis. Solamente éstos son praxis. Praxis que, siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, en cuanto la actividad animal, realizada sin praxis, no implica una creación, la transformación ejercida por los hombres si la implica.

Y es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente los bienes

[61] Karl Marx, *Manuscritos de 1884. Economía, política y filosofía*, Editorial Arandu, Buenos Aires, 1968.

materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones.[62]

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales.

Porque al contrario del animal, los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado-presente-futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Estas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras,[63] en la dinámica de la continuidad histórica.

Una unidad epocal se caracteriza por el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, de estas concepciones y esperanzas, así como los obstáculos al ser más de los hombres, constituyen los temas de la época.

Estos no solamente implican los otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, sino que indican también tareas que deben ser realizadas y cumplidas. De este modo, no hay manera de captar los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, detenidos, sino en relación dialéctica con los otros, sus opuestos.

Así como no existe otro lugar para encontrarlos que no sean las relaciones hombres-mundo. El conjunto de los temas en interacción constituye el "universo temático" de la época.

Frente a este "universo de temas" que dialécticamente se contradicen, los hombres toman sus posiciones, también contradictorias, realizando tareas unos en favor del mantenimiento de las estructuras, otros en favor del cambio.

En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son la expresión de la realidad, existe una tendencia hacia la mitificación de la

---

[62] A propósito de este aspecto. véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1967.

[63] En torno a las épocas históricas. véase Hans Freyer, *Teoría de la época actual*, Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

temática y de la realidad misma que, de un modo general, instaura un clima de "irracionalidad" y de sectarismo.

Dicho clima amenaza agotar los temas de su significado más profundo al quitarles la connotación dinámica que los caracteriza.

En el momento en que en una sociedad, en una época tal, la propia irracionalidad mitificadora pasa a constituir uno de los temas fundamentales, tendrá como su opuesto contendor la visión critica y la dinámica de la realidad que, empeñándose en favor de su descubrimiento, desenmascara su mitificación y busca la plena realización de la tarea humana: la transformación constante de la realidad para la liberación de los hombres.

Los temas[64] se encuentran, en última instancia, por un lado envueltos y, por otro, envolviendo las "situaciones límites", en cuanto las tareas que ellos implican al cumplirse constituyen los "actos límites" a los cuales nos hemos referido.

En cuanto los temas no son percibidos como tales, envueltos y envolviendo las "situaciones limites", las tareas referidas a ellos, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos.

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las "situaciones límites" que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las "situaciones límites" ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable.*

En síntesis, las "situaciones límites" implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan.

En el momento en que éstos las perciben ya no más como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser", se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción

[64] Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

La tendencia, entonces, de los primeros, es vislumbrar el *inédito viable*, todavía como *inédito viable*, una "situación limite" amenazadora que, por esto mismo, necesita no concretarse. De ahí que actúen en el sentido de mantener la "situación límite" que les es favorable.[65]

De este modo, se impone a la acción liberadora, que es histórica, sobre un contexto también histórico, la exigencia de que esté en relación de correspondencia, no sólo con los temas generadores, sino con la percepción que de ellos estén teniendo los hombres. Esta exigencia necesariamente implica una segunda: la investigación de la temática significativa.

Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.

Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más amplia que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificados entre sí". Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra, a nuestro parecer, el de la liberación que indica a su contrario, el tema de la dominación, como objetivo que debe ser alcanzado. Es este tema angustiante el que va dando a nuestra época el carácter antropológico a que hicimos referencia anteriormente.

A fin de alcanzar la meta de la liberación, la que no se consigue sin la desaparición de la opresión deshumanizante, es imprescindible la superación de las "situaciones límites" en que los hombres se encuentran cosificados. En círculos menos amplios nos encontramos con temas y "situaciones límites" características de sociedades de un mismo continente o de continente distinto que tienen en esos temas y en esas situaciones límites similitudes históricas.

La "situación límite" del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del "Tercer Mundo" y tiene, como tarea, la superación de la "situación límite", que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo.

Si miramos ahora una sociedad determinada en su unidad epocal, percibiremos que, además de una temática universal, continental o de un mundo específico de semejanza históricas, ella vive sus propios temas, sus "situaciones límites".

En un circulo más restringido, observaremos diversificaciones temáticas dentro de una misma sociedad, en las áreas y subáreas en que se divide y

---

[65] El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos, en "situación límite" que es necesario evitar.

todas, sin embargo, en relación con el todo en que participan. Son áreas y subáreas que constituyen subunidades epocales. En una misma unidad nacional, encontramos la contradicción de la "contemporaneidad de lo no coetáneo".

En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o no ser captados en su verdadero significado, o simplemente pueden ser sentidos. A veces, ni siquiera son sentidos.

Lo imposible, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas subunidades epocales. El hecho de que los individuos de un área no capten un "tema generador" sólo aparentemente oculto o el hecho de captarlo en forma distorsionada puede significar ya la existencia de una "situación límite" de opresión, en que los hombres se encuentran más inmersos que emersos.

De un modo general, la conciencia dominada, no sólo popular, que no captó todavía la "situación límite" en su globalidad, queda en la aprehensión de sus manifestaciones periféricas a las cuales presta la fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la "situación límite".[66]

Este es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática o del "tema generador".

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizada del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada.

Éste es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes.

---

[66] Esta forma de proceder se observa, frecuentemente, entre hombres de clase media, aunque en forma diferente de aquella que se manifiesta en los campesinos.
Su miedo a la libertad los lleva a asumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, recalcan lo accidental y niegan la realidad concreta. Enfrente de un problema cuyo análisis remite a la visualización de la "situación límite" cuya crítica les incomoda, su tendencia es quedar en la periferia de los problemas, rechazando toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo de la cuestión.
Llegan inclusive a irritarse cuando se les llama la atención hacia algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario, a lo cual le están dando un significado primordial.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura, también crítica, frente a las "situaciones límites". La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la "razón" de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase.

En este sentido, la investigación del "tema generador", que se encuentra contenido en el "universo temático" mínimo (los temas generadores en interacción), se realiza por medio de una metodología concienciadora. Más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza a insertar a los hombres en una forma critica de pensar su mundo

Empero, en la medida en que en la captación del todo que se ofrece a la comprensión de los hombres, éste se les presenta como algo espeso que los envuelve y que no llegan a vislumbrar, se hace indispensable que su búsqueda se realice a través de la abstracción. No significa esto la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que equivaldría a negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

En el análisis de una situación existencial concreta, "codificada",[67] se verifica exactamente este movimiento del pensar.

La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto.[68]

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada.

---

[67] La codificación de una situación existencial es la representación de ésta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada.

[68] El sujeto se reconoce en la representación de la situación existencial "codificada" al mismo tiempo en que reconoce en ésta, objeto de su reflexión, su contorno condicionante en y con que está, con otros sujetos.

Realmente, frente a una situación existencial codificada (situación diseñada o fotografiada que remite, por abstracción, a lo concreto de la realidad existencial), la tendencia de los individuos es realizar una especie de “escisión” en la situación que se les presenta. Esta “escisión” en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos de “descripción de la situación”. La escisión de la situación figurada posibilita el descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

Este todo, que es la situación figurada (codificada) y que antes había sido aprehendida difusamente, pasa a ganar significado en la medida en que sufre la “escisión” y en que el pensar vuelve hacia él, a partir de las dimensiones resultantes de la escisión. Sin embargo, como la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de los individuos es dar el paso de la representación de la situación (codificación) a la misma situación concreta en la que y con la que se encuentran.

Teóricamente, es lícito esperar que los individuos pasen a comportarse de la misma forma frente a su realidad objetiva, de lo que resulta que ella deja de ser un callejón sin salida para ser lo que en verdad es: un desafío frente al cual los hombres tienen que responder.

En todas las etapas de la descodificación estarán los hombres exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la “situación limite” o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus “temas generadores”.

Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora, o lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constitutiva del mutismo ante la fuerza aplastante de las “situaciones límites” frente a las cuales lo obvio es la adaptación.

Es importante subrayar de nuevo que el “tema generador” no se encuentra en los hombres aislados de la realidad ni tampoco en la realidad separada de los hombres y, mucho menos, en una “tierra de nadie”. Sólo puede estar comprendido en las relaciones hombres-mundo.

Investigar el “tema generador” es investigar, repitamos, el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis.

La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto.

Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian.

Podrá decirse que este tener en los hombres los sujetos de la búsqueda de su temática significativa sacrifica la objetividad de la investigación. Que los hallazgos ya no serán "puros" porque habrán sufrido una interferencia intrusa. En el caso, en última instancia, de aquellos que son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original fuera de los hombres, como si fuesen cosas.

Los temas, en verdad, existen en los hombres, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Un mismo hecho objetivo puede provocar, en una subunidad epocal, un conjunto de "temas generadores", y en otra no provocar los mismos necesariamente. Existe, pues, una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los "temas generadores".

Es a través de los hombres que se expresa la temática significativa, y al expresarse en determinado momento puede ya no ser, exactamente, lo que era antes, desde el momento en que haya cambiado su percepción de los datos objetivos a los cuales se hayan referido los temas.

Desde el punto de vista del investigador, importa, en el análisis que haga en el proceso de la investigación, detectar el punto de partida de los hombres en su modo de visualizar la objetividad, verificando si durante el proceso se observa o no alguna transformación en su modo de percibir la realidad.

La realidad objetiva continúa siendo la misma. Si la percepción de ella varió en el flujo de la investigación, esto no significa perjudicar en nada su validez. La temática significativa aparece, de cualquier modo, con su conjunto de dudas, de anhelos, de esperanzas.

Es preciso que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitos en la temática significativa, son aspiraciones, finalidades y motivos humanos. Por esto, no están ahí, en un cierto espacio, como cosas petrificadas, sino que *están siendo*. Son tan históricos como los hombres. Insistimos, no pueden ser captados fuera de ellos.

Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan y la realidad referida a ellos. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres, es necesario que éstos también los entiendan. La investigación temática se hace, así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.

Es por esto por lo que, para nosotros, el riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y, de este modo, "corrompan" los resultados del análisis. El riesgo radica exactamente en lo contrario. En dislocar el centro de la investigación, desde la temática significativa, que es el objeto de análisis, a los hombres considerados objetos de la investigación. Esta investigación en base a la cual se pretende elaborar el programa educativo, en cuya práctica educador-educando y educandos-educadores conjugan su acción cognoscente sobre el mismo objeto cognoscible, tiene que basarse, igualmente, en la reciprocidad de la acción. En este caso, de la misma acción de investigar.

La investigación temática, que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas, no puede reducirse a un acto mecánico. Siendo un proceso de búsqueda de conocimiento, y por lo tanto de creación, exige de sus sujetos que vayan descubriendo, en el encadenamiento de los temas significativos, la interpenetración de los problemas.

Es por esto por lo que la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones "focalistas" de la realidad, se fije en la comprensión de la *totalidad*.

Es así como, en el proceso de búsqueda de la temática significativa, ya debe estar presente la preocupación por la problematización de los propios temas. Por sus vinculaciones con otros. Por su envoltura histórico-cultural.

Tal como no es posible —factor que destacamos al iniciar este capitulo— elaborar un programa para ser donado al pueblo, tampoco lo es elaborar la ruta de investigación del universo temático en base a puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan a si mismos los sujetos exclusivos de la investigación.

Tanto como la educación, la investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicistamente, separada, simplistamente bien "comportada", sino en la complejidad de su permanente devenir.

Investigadores profesionales y pueblo, en esta operación simpática que es la investigación del tema generador, son ambos sujetos de este proceso.

El investigador de la temática significativa que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en muerto, teme al cambio. Teme a la transformación. Ve en ésta, a la que no niega pero sí rechaza, no un anuncio de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo o profundizarlo, sino para frenarlo.

Sin embargo, al temer al cambio, al intentar aprisionar la vida, al reducirla a esquemas rígidos, al hacer del pueblo objeto de su acción investigadora, al ver en el cambio el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad.

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Siendo los hombres seres en "situación, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica, por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación.

Y serán tanto más cuanto no sólo piensen críticamente su estar, sino que críticamente actúen sobre él.

Esta reflexión sobre la situacionalidad equivale a pensar la propia condición de existir. Un pensar critico, a través del cual los hombres se descubren en "situación". Sólo en la medida en que ésta deja de parecerles una realidad espesa que los envuelve, algo más o menos nublado en el que y bajo el cual se hallan, un callejón sin salida que los angustia, y lo captan como la situación objetivo-problemática en que se encuentran, significa que existe el

compromiso. De la inmersión en que se hallaban emergen capacitándose para insertarse en la realidad que se va descubriendo.

De este modo, la *inserción* es un estado mayor que la *emersión* y resulta de la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concienciación la profundización de la toma de conciencia, característica de toda emersión.

Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar.

Cuanto más investigo el pensar del pueblo con el, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando.

Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso.

Mientras en la práctica "bancaria" de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es "depositado", se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus "temas generadores". Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose.

La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió.

Si en la etapa de alfabetización, la educación problematizadora o educación de la comunicación busca e investiga la "palabra generadora",[69] en la posalfabetización busca e investiga el "tema generador".

En una visión liberadora y no "bancaria" de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad.

---

[69] Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad.*

De ahí también el imperativo de que la metodología de la investigación sea también concienciadora.

¿Qué haremos, por ejemplo, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina, que revela, incluso, un alto porcentaje de analfabetismo? El plan incluiría la alfabetización y la posalfabetización. Estaríamos, por lo tanto, obligados a realizar tanto la investigación de las palabras "generadoras" como la de los "temas generadores" en base a los cuales tendríamos el programa para ambas etapas del desarrollo del plan.

Concentrémonos, con todo, en la investigación de los "temas generadores" o de la temática significativa.[70]

Delimitada el área en que se va a trabajar, conocida ésta a través de fuentes secundarias, empiezan los investigadores la primera etapa de la investigación.

Ésta, como todo comienzo, en cualquier actividad en el dominio de lo humano, puede presentar dificultades y riesgos. Riesgos y dificultades normales, hasta cierto punto, aunque no siempre existentes, en la primera aproximación a los individuos del área.

Es que, en este encuentro, los investigadores necesitan obtener que un número significativo de personas acepte sostener una conversación informal con ellos y en la cual les hablarán sobre los objetivos de su presencia en el área. En la cual explicarán el porqué, el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar y que no pueden hacer si no se establece una relación de simpatía y confianza mutuas.

En el caso de que aceptaran la reunión y en ésta adhirieran no sólo a la investigación sino al proceso que le sigue,[71] deben los investigadores estimular a los presentes para que, de entre ellos, aparezcan quienes quieran participar directamente del proceso de la investigación como sus auxiliares. De este modo, ésta se inicia con un diálogo sin rodeos, entre todos.

Una serie de informaciones sobre la vida en el área, necesarias para su comprensión, tendrá sus recolectores en estos voluntarios. Sin embargo, mucho más importante que la recolección de estos datos es su presencia activa en la investigación.

---

[70] A propósito de la investigación y del tratamiento de las "palabras generadoras", véase La educación como práctica de la libertad.

[71] "Dado que la investigación temática —dice la socióloga María Edy Ferreira— es un trabajo de preparación, sólo se justifica en cuanto devuelva al pueblo lo que a él le pertenece: en cuanto sea, no el acto de conocerlo, sino el conocer con él la realidad que lo desafía."

Conjuntamente con el trabajo del equipo local, los investigadores inician sus visitas al área, siempre auténticamente, nunca forzosamente, como observadores simpáticos. Por esto mismo, con actitudes comprensivas frente a lo que observan.

Si bien es normal que los investigadores lleguen al área de investigación moviéndose dentro de un marco conceptual y valorativo que estará presente en su percepción del observado, esto no debe significar, sin embargo, que deban transformar la investigación temática en un medio para imponer este marco.

La única dimensión que se supone deban tener los investigadores en este marco en el cual se mueven y el cual se espera que se haga común con aquel de los hombres cuya temática se busca investigar, es la de la percepción critica de su realidad, que implica un método correcto de aproximación de lo concreto para descubrirlo. Y esto no se impone.

Es en este sentido que, desde sus comienzos, la investigación temática se va conformando como un quehacer educativo. Como acción cultural.

En sus visitas, los investigadores van fijando su "mirada" critica en el área en estudio, como si ella fuese para ellos una especie de "codificación" al vivo, enorme y *sui generis* que los desafía. Por esto mismo, visualizando el área como una totalidad, intentarán, visita tras visita, realizar la "escisión" de ésta, en el análisis de las dimensiones parciales que los van impresionando.

En este esfuerzo de "escisión", con el que más adelante volverán a adentrarse en la totalidad, van ampliando su comprensión de ella, en la interacción de sus partes.

En la etapa de esta descodificación, igualmente *sui generis*, los investigadores ora inciden su visión crítica, observadora, directamente sobre ciertos momentos de la existencia del área, ora lo hacen a través de diálogos informales con sus habitantes.

En la medida en que realizan la descodificación de esta codificación viva, sea por la observación de los hechos, sea a través de la conversación informal con los habitantes del área, irán registrando incluso aquellas cosas que, aparentemente, son poco importantes. El modo de conversar de los hombres; su forma de ser. Su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Irán registrando las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es lo mismo que su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.[72]

---

[72] En este sentido Guimarães Rosa es un ejemplo genial de cómo puede un escritor captar fielmente, no la pronunciación, ni su alteración prosódica, sino la sintaxis del pueblo de Minas Gerais, la estructura de su pensamiento.

Esta descodificación de lo vivo implica, necesariamente, el que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos. Es necesario que lo visiten en horas de trabajo en el campo; que asistan a reuniones de alguna asociación popular, observando el comportamiento de sus participantes, el lenguaje usado, las relaciones entre directorio y socios; el papel que desempeñan las mujeres, los jóvenes. Es indispensable que la visiten en horas de descanso, que presencien a sus habitantes en actividades deportivas; que conversen con las personas en sus casas, registrando manifestaciones en torno a las relaciones marido-mujer, padres-hijos; en fin, que ninguna actividad, en esta etapa, se pierda en esta primera comprensión del área.

A propósito de cada una de estas visitas de observación comprensiva, los investigadores deben redactar un pequeño informe, cuyo contenido sea discutido por el equipo reunido en seminario, y en el cual se vayan evaluando los hallazgos, tanto de los investigadores profesionales como de los auxiliares de la investigación y representantes del pueblo, en estas primeras observaciones que ellos realizaron. De ahí que este seminario de evaluación deba realizarse en el área de trabajo, para que puedan éstos participar de él.

Se observa que los puntos fijados por los diversos investigadores, que sólo son conocidos por todos en las reuniones de seminario evaluativo, coinciden, de modo general, con excepción de uno que otro aspecto que impresionó más singularmente a uno u otro investigador.

Dichas reuniones de evaluación constituyen un segundo momento de la “descodificación” al vivo que los investigadores realizan de la realidad que se les presenta como aquella codificación *sui generis*.

En efecto, en la medida en que, uno a uno, van todos exponiendo cómo percibieron este o aquel momento que más les impresionó en el ensayo descodificador, cada exposición particular, desafiándolos a todos, como descodificadores de la misma realidad, va representándoles la realidad recién presentada a su conciencia, intencionada a ella. En este momento “re-admiran” su admiración anterior en el relato de la “admiración” de los demás.

De este modo, la escisión que cada uno hace de la realidad, en el proceso particular de su descodificación, lo remite dialógicamente al todo “escindido” que se retotaliza y se ofrece a los investigadores para un nuevo análisis, al que seguirá un nuevo seminario evaluativo y crítico del que participarán, como miembros del equipo, los representantes populares.

Cuanto más escindan el todo y lo retotalicen en la re-admiración que hacen de su admiración, más se van aproximando a los núcleos centrales de

las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos del área.

Podríamos pensar que en esta primera etapa de la investigación, al apropiarse de los núcleos centrales de aquellas contradicciones a través de su observación, los investigadores estarían capacitados para organizar el contenido programático de la acción educativa.

En verdad, si el contenido de esta acción refleja las contradicciones del área, estará indiscutiblemente constituido por su temática significativa.

No tememos, inclusive, afirmar que el margen de probabilidad de éxito para la acción que se desarrollará a partir de estos datos sería mucho mayor que el de una acción cuyos contenidos resultaran de programaciones verticales.

Esta no debe ser una tentación por la cual los investigadores se dejen seducir.

Lo básico, a partir de la percepción inicial de este núcleo de contradicciones, entre los cuales estará incluida la principal de la sociedad como una unidad epocal mayor, es estudiar a qué nivel de percepción de ellas se encuentran los individuos del área.

En el fondo, estas contradicciones se encuentran constituyendo "situaciones límites", envolviendo temas y apuntando tareas.

Si los individuos se encuentran *adheridos* a estas "situaciones límites", imposibilitados de "separarse" de ellas, el tema a ellas referido será necesariamente el de *fatalismo* y la tarea a él asociada es la de no tener *tarea* alguna.

Es por esto por lo que, aunque las "situaciones límites" sean realidades objetivas y estén provocando necesidades en los individuos, se impone investigar con ellos la conciencia que de ellas tengan.

Una "situación limite", como realidad concreta, puede provocar en individuos de áreas diferentes, y hasta de subáreas de una misma área, temas y tareas opuestas, que exigen, por lo tanto, una diversificación programática para su descubrimiento.

De ahí que la preocupación básica de los investigadores debe centrarse en el conocimiento de lo que Goldman[73] llama "conciencia real" (efectiva) y "conciencia máxima posible".

---

[73] Lucien Goldman. Las ciencias humanas y la filosofía, Nueva Visión, Buenos Aires, 1967, pp.

La conciencia real (o efectiva), al constituirse en los “obstáculos y desvíos” que la realidad empírica impone a la instauración de la “conciencia máxima posible” —“máximo de conciencia adecuada a la realidad”—, implica la imposibilidad de la percepción, más allá de las “situaciones limites'', de lo que denominamos como el “inédito viable”.

Es porque, para nosotros, el “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la “conciencia real o efectivo”) se concreta en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el “inédito viable” y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la “conciencia máxima posible”.

La “conciencia posible” (Goldman) parece poder ser identificada con lo que Nicolai[74] llama “soluciones practicables no percibidas” (nuestro “inédito viable”) en oposición a las “soluciones practicables percibidas” y a las “soluciones efectivamente realizables” que corresponden a la “conciencia real” (o efectiva) de Goldman.

Esta es la razón por la cual el hecho de que los investigadores, en la primera etapa de la investigación, hayan llegado a la aprehensión más o menos aproximada del conjunto de contradicciones, no los autoriza a pensar en la estructuración del contenido programático de la acción educativa. Hasta entonces, esta visión es todavía la de ellos y no la de los individuos frente a su realidad.

La segunda fase de la investigación comienza precisamente cuando los investigadores, con los datos que recogieron, llegan a la aprehensión de aquel conjunto de contradicciones.

A partir de este momento, siempre en equipo, se escogerán algunas de estas contradicciones, con las que se elaborarán las codificaciones que servirán para la investigación temática.

En la medida en que las codificaciones (pintadas o fotografiadas y, en ciertos casos, preferentemente fotografiadas)[75] son el objeto que se ofrece al análisis crítico de los sujetos descodificadores y del cual dependen, su preparación debe obedecer a ciertos principios que no son solamente los que guían la confección de simples ayudas visuales.

---

107 ss.

[74] André Nicolai, *Comportement économique et structures sociales*, París. PUF, 1960.

[75] Las codificaciones también pueden ser orales. Consisten, en este caso, en la presentación en pocas palabras, que realizan los investigadores sobre un problema existencial, al que sigue su descodificación.

Una primera condición que debe cumplirse se refiere a que, necesariamente, deben representar situaciones conocidas por los individuos cuya temática se busca detectar, lo que las hace reconocibles para ellos, posibilitando, de este modo, su reconocimiento en ellas.

No sería posible, ni en el proceso de investigación, ni en las primeras fases de lo que a ella sigue, el de la devolución de la temática significativa como contenido programático, proponer representaciones de realidades extrañas a los individuos.

Es que este procedimiento, aunque dialéctico, puesto que los individuos, al analizar una realidad extraña, la comparan con la suya, descubriendo las limitaciones de ésta, no puede proceder a otro, exigible por el estado de inmersión de los individuos: aquel en que, analizando su propia realidad, perciben su percepción anterior, de lo que resulta una nueva percepción de la realidad, percibida en forma distorsionada.

Igualmente fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático. En el primer caso, corren el riesgo de transformarse en codificaciones propagandistas, frente a las cuales los individuos no tienen otra descodificación que hacer, sino la que se encuentra implícita en ellas, en forma dirigida. En el segundo caso, se corre el riesgo de convertirse en juego de adivinanzas o en un “rompecabezas”.

En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación, lo que evita el dirigismo masificador de la codificación propagandista. Las codificaciones no son marbetes, son objetos cognoscibles, desafíos sobre los que debe incidir la reflexión crítica de los sujetos descodificadores.[76]

Al ofrecer posibilidades múltiples de análisis en el proceso de su descodificación, las codificaciones, en la organización de sus elementos constitutivos, deben ser una especie de “abanico temático”. De esta forma, en la medida en que los sujetos descodificadores incidan su reflexión critica sobre ellas, irá “abriéndose” en dirección de otros temas.

Dicha apertura, que no existirá en caso de que su contenido temático esté demasiado explícito o demasiado enigmático, es indispensable para la

[76] Las codificaciones, por un lado, son la mediación entre el “contexto concreto o real” en que se dan los hechos y el “contexto teórico” en que son analizadas; por otro, son objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica.

percepción de las relaciones dialécticas que existen entre lo que representan y sus contrarios.

A fin de atender, igualmente, a esta exigencia fundamental, es indispensable que la codificación, reflejando una situación existencial, constituya objetivamente una totalidad. De ahí que sus elementos deban encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad.

En el proceso de la descodificación los individuos, exteriorizando su temática, explicitan su "conciencia real" de la objetividad.

En la medida en que, al hacerlo, van percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada, llegan a lo que antes denominábamos percepción de la percepción anterior.

Al tener la percepción de la percepción anterior, perciben en forma diferente la realidad y, ampliando el horizonte de su percibir, van sorprendiendo más fácilmente, en su "visión de fondo", las relaciones dialécticas entre una y otra dimensión de la realidad. Dimensiones referidas al núcleo de la codificación sobre las que incide la operación descodificadora.

Dado que la descodificación es, en el fondo, un acto cognoscente, realizado por los sujetos descodificadores, y como este acto recae sobre la representación de una situación concreta, abarca igualmente el acto anterior con el cual los mismos individuos habían aprehendido la misma realidad que ahora se representa en la codificación.

Promoviendo la percepción de la percepción anterior y el conocimiento del conocimiento anterior, la descodificación promueve, de este modo, el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.

La nueva percepción y el nuevo conocimiento cuya formación ya comienza en esta etapa de la investigación, se prolongan, sistemáticamente, en el desarrollo del plan educativo, transformando el "inédito viable" en "acción que se realiza" con la consiguiente superación de la "conciencia real" por la "conciencia máxima posible".

Por todo esto se impone una exigencia más en la preparación de las codificaciones, cual es el que representen contradicciones en lo posible "inclusivas" de otras, como advierte José Luis Fiori.[77] Que sean codificaciones con un máximo de "inclusividad" de otras que constituyen el sistema de contradicciones del área en estudio. Es por esto mismo por lo que, una vez preparada una de estas codificaciones "inclusivas" capaz de "abrirse" en un

[77] Trabajo inédito.

“abanico temático” en el proceso de su descodificación, se preparan las demás “incluidas” en ella como sus dimensiones dialectizadas. La descodificación de las primeras tendrá una iluminación explicativamente dialéctica en la descodificación de la segunda.

En este sentido, un chileno, Gabriel Bode,[78] que hace más de dos años que trabaja con el método en la etapa de posalfabetización, contribuyó con un aporte de gran importancia.

En su experiencia, observó que los campesinos solamente se interesaban por la discusión cuando la codificación se refería, directamente, a dimensiones concretas de sus necesidades sentidas. Cualquier desvío en la codificación, así como cualquier intento del educador por orientar el diálogo, en la descodificación, hacia otros rumbos que no fuesen los de sus necesidades sentidas provocaban su silencio y la indiferencia de aquéllos.

Por otro lado, observaba que, aunque la codificación se centrase en las necesidades sentidas (una codificación no “inclusiva” en el sentido que señala José Luis Fiori) los campesinos no conseguían, en el proceso de su análisis, organizar ordenadamente la discusión, “perdiéndose” la mayoría de las veces, sin alcanzar la síntesis. Así, tampoco percibían o percibían en raras ocasiones las relaciones existentes entre sus necesidades sentidas y las razones objetivas más próximas o menos próximas de las mismas.

Les faltaba, diríamos nosotros, la percepción del “inédito viable”, más allá de las “situaciones límites”, generadoras de sus necesidades.

No les era posible sobrepasar su experiencia existencial focalista, ganando la conciencia de la totalidad.

De este modo, resolvió experimentar la proyección simultánea de situaciones, y la forma en que desarrolló su experimento es lo que constituye el aporte indiscutiblemente importante que hiciera.

Inicialmente proyecta la codificación (muy simple en la constitución de sus elementos) de una situación existencial. A esta codificación la llama “esencial”, aquella que representa el núcleo básico y que, abriéndose en “abanico temático categórico”, se extenderá a las otras, que él designa como “codificaciones auxiliares”.

Una vez descodificada la “esencial”, manteniéndola proyectada como soporte referencial para las conciencias a ella intencionadas, va sucesivamente proyectan-do a su lado las codificaciones “auxiliares”.

[78] Funcionario especializado del Instituto de Desarrollo Agropecuario, INDAP, Santiago, Chile.

Con éstas, que están en relación directa con la codificación “esencial”, consigue mantener vivo el interés de los individuos, que en lugar de “perderse” en los debates llegan a la síntesis de los mismos.

En el fondo, el gran hallazgo de Gabriel Bode radica en que él consiguió proporcionar a la cognoscibilidad de los individuos, a través de la dialecticidad planteada entre la codificación “esencial” y las “auxiliares”, el sentido de la totalidad. Los individuos, inmersos en la realidad, con sólo la sensibilidad de sus necesidades, emergen de ella y, así, adquieren la razón de las necesidades.

De este modo, podrán superar el nivel de la “conciencia real” mucho más rápidamente, logrando así el de la “conciencia posible”.

Si es éste el objetivo de la educación problematizadora que defendemos, la investigación temática, siendo un momento de ella, no puede escapar de este objetivo.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiados por el equipo interdisciplinario todos los posibles ángulos temáticos contenidos en ellas, los investigadores inician la tercera etapa de la investigación.

En ésta, vuelven al área para empezar los diálogos descodificadores, en los “círculos de investigación temática”.[79]

En la medida en que hacen operables estos círculos[80] con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior, van siendo grabadas las discusiones que serán analizadas posteriormente por el equipo interdisciplinario. En las reuniones de análisis de este material debieran estar presentes los auxiliares de la investigación, representantes del pueblo y algunos participantes de los “círculos de investigación”. Su aporte, al margen de ser un derecho que a ellos cabe, es indispensable en el análisis de los especialistas.

Es así como, tanto sujetos como especialistas, en el tratamiento de estos datos, serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos que en la investigación se hagan.

---

[79] José Luis Fiori, en su publicación Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática, IGIRA, 1969, rectificó con esta designación, refiriéndose al momento en que se procesa la acción investigadora de la temática significativa, a la que antes dábamos el nombre menos propio de “círculo de cultura”, que podría llevar a confusiones con aquel en que se realiza la etapa que sigue a la investigación.

[80] En cada “circulo de investigación” debe haber un máximo de veinte personas, existiendo tantos círculos cuanto sea la suma de sus participantes, constituyendo ésta el 10 % de la población total del área o subárea de en estudio.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación, que desde su inicio se basa en la relación simpática a que nos referimos, tiene además esta dimensión fundamental para su seguridad: la presencia crítica de los representantes del pueblo desde su comienzo hasta su fase final, la del análisis de la temática encontrada, que se prolonga en la organización del contenido programático de la acción educativa, como acción cultural liberadora.

A estas reuniones de descodificación en los "círculos de investigación temática", además del investigador como coordinador auxiliar de la descodificación, asistirán dos especialistas, un psicólogo y un sociólogo, cuya tarea será la de registrar las reacciones más significativas o aparentemente poco significativas de los sujetos descodificadores.

En el proceso de la descodificación, cabe al investigador auxiliar de ésta, no sólo escuchar a los individuos, sino desafiarlos cada vez más, problematizando, por un lado, la situación existencial codificada y, por otro, las propias respuestas que van dando aquéllos a lo largo del diálogo.

De este modo, los participantes del "círculo de investigación temática" van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes.

En una de las investigaciones realizadas en Santiago (desgraciadamente no concluida), al discutir un grupo de individuos, residentes en un conventillo, una escena en que aparecían un hombre embriagado que caminaba por la calle y, en una esquina, tres jóvenes que conversaban, los participantes del círculo de investigación afirmaban que "ahí el borracho apenas es productivo y útil a la nación: el borracho que viene de vuelta a casa, después del trabajo, donde gana poco, preocupado por la familia, cuyas necesidades no puede atender". "Es el único trabajador." "Él es un trabajador decente como nosotros, que también somos borrachos."

El interés del investigador, el psiquiatra Patricio López, a cuyo trabajo hiciéramos referencia en nuestro ensayo anterior,[81] era estudiar aspectos del alcoholismo. Sin embargo, probablemente, no habría conseguido estas respuestas si se hubiese dirigido a aquellos individuos con un cuestionario elaborado por él mismo. Tal vez al preguntárselo directamente negaran, incluso, que bebían de vez en cuando. Frente a la codificación de una situación existencial, reconocible por ellos y en la cual se reconocían, en relación dialógica entre sí y con el investigador, dijeron lo que realmente sentían.

Hay dos aspectos importantes en las declaraciones de estos hombres. Por un lado, la relación expresa entre ganar poco, sentirse explotados con un

---

[81] Paulo Freire, *op. cit.*

"salario que nunca alcanza" y su borrachera. Se embriagan como una especie de evasión de la realidad, como una tentativa por superar la frustración de su "no-actuar". Una solución, en el fondo, autodestructiva, necrófila. Por otro lado, la necesidad de valorar al que bebe. Era el "único útil a la nación, porque trabajaba, en tanto los otros lo que hacían era hablar mal de la vida ajena". Además, la valoración del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

Imaginemos ahora el fracaso de un educador del tipo que Niebuhr llama "moralista", que fuera a predicar a esos hombres contra el alcoholismo, presentándoles como ejemplo de virtud lo que, para ellos, no es manifestación alguna de virtud.

El único camino a seguir, en este caso como en otros, es la concienciación de la situación, intentándola desde la etapa de la investigación temática.

Concienciación que no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización.

En otra experiencia, de la que participamos, esta vez con campesinos, observamos que, durante toda la discusión sobre una situación de trabajo en el campo, la tónica del debate era siempre la reivindicación salarial y la necesidad de unirse, de crear su sindicato para esta reivindicación y no para otra.

Se discutieron tres situaciones en este encuentro y la tónica fue siempre la misma: reivindicación salarial y sindicato para satisfacer esta reivindicación.

Imaginemos ahora un educador que organizase su programa "educativo" para estos hombres y, en lugar de proponer la discusión de esta temática, les propusiera la lectura de textos que, ciertamente, denominaría "saludables" y en los cuales se habla, angelicalmente, de que "el ala es del ave".

Y esto es lo que se hace, en términos preponderantes, en la acción educativa, como en política, porque no se tiene en cuenta que la dialogicidad de la educación comienza con la investigación temática.

Su última etapa se inicia cuando los investigadores, una vez terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinario de sus hallazgos.

En un primer momento, escuchando grabación por grabación, todas las que fueran hechas de las descodificaciones realizadas, y estudiando las notas tomadas por el psicólogo y por el sociólogo, observadores del proceso

descodificador, van arrojando los temas explícitos o implícitos en afirmaciones hechas en los "círculos de investigación".

Dichos temas deben ser clasificados en un cuadro general de ciencias, sin que esto signifique, no obstante, que aparezcan, en una futura elaboración del programa, como formando parte de departamentos estancos. Sólo significa que existe una visión más específica, más central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

El tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el campo de la economía, no le es exclusivo. Recibiría así el enfoque sociológico, el antropológico, así como el enfoque de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural, en el cambio de actitudes, en los valores, que interesan, igualmente, a una filosofía del desarrollo.

Recibiría el enfoque de las ciencias políticas interesadas en las decisiones que envuelven el problema, el enfoque de la educación, etcétera.

De este modo, los temas que fueran captados dentro de una totalidad, jamás serán tratados esquemáticamente. Sería una lástima si, después de investigada la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser "tratados" perdieran esta riqueza, vaciando su fuerza en la estrechez de los "especialismos".

Una vez realizada la delimitación temática, cabrá a cada especialista, dentro de su campo, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de "reducción" de su tema. En el proceso de "reducción" de éste, el especialista busca sus núcleos fundamentales que, constituyéndose en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del tema "reducido. En la discusión de cada proyecto específico se van anotando las sugerencias de varios especialistas. Estas, ora se incorporan a la "reducción" en elaboración, ora constarán de pequeños ensayos a ser escritos sobre el tema "reducido", ora sobre una cosa u otra. Estos pequeños ensayos, a los que se adjuntan sugerencias bibliográficas, son valiosas ayudas para la formación de los educadores-educandos que trabajarán en los "círculos de cultura".

En este esfuerzo de "reducción de la temática significativa", el equipo reconocerá la necesidad de introducir algunos temas fundamentales, aunque éstos no fueran sugeridos por el pueblo, durante la investigación. La introducción de estos temas, cuya necesidad ha sido comprobada, corresponde, inclusive, a la dialogicidad de la educación de que tanto hemos hablado. Si la programación educativa es dialógica, esto significa el derecho que también tienen los educadores-educandos de participar en ella, incluyendo temas no sugeridos. A éstos, por su función, los llamamos "temas bisagra".

Como tales, ora facilitan la comprensión entre dos temas en el conjunto de la unidad programática, ocupando un posible vacío entre ambos, ora encierran en sí las relaciones a ser percibidas entre el contenido general de la programación y la visión del mundo que esté teniendo el pueblo. De ahí que uno de estos temas pueda encontrarse en el "rostro" de las unidades temáticas.

El "concepto antropológico de cultura" es uno de estos "temas bisagra" que liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación.[82]

Realizada la "reducción"[83] de la temática investigada, la etapa que sigue, según ya vimos, es la de su "codificación". La de escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel tema "reducido" y su representación. Una "codificación" puede ser simple o compuesta. En el primer caso, pueden usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo. En el segundo, multiplicidad de canales. *(Ver esquema)*

- Fotográfico
a) simple – canal visual - pictórico
- gráfico

Codificación

– canal táctil
- canal auditivo
b) comp. - simultaneidad de canales

La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura.

---

82 A propósito de la importancia del concepto antropológico de la cultura. véase P. Freire, *La educación como práctica de la libertad.*

83 Si encaramos el programa en su extensión, observamos que éste es una totalidad cuya autonomía se encuentra en las interrelaciones de sus unidades, que son también, en sí, totalidades, al mismo tiempo que son parcialidades de la totalidad mayor.
Los temas, siendo en sí totalidades también, son parcialidades que, en interacción, constituyen las unidades temáticas de la totalidad programática. En la "reducción temática", que es la operación de "escisión" de los temas en cuanto totalidades, se buscan sus núcleos fundamentales, que son sus parcialidades. De este modo, "reducir" un tema es escindirlo en sus partes para, retornando a él como totalidad, conocerlo mejor.
En la "codificación" se procura retotalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la "descodificación", los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ella referidos. Dicho proceso de "descodificación", que en su dialecticidad no acaba en la escisión, que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida, a la que no solamente comprenden más claramente. sino que van también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales.

Una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc.

En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas, o aspectos de algunos de ellos, y, cuándo y dónde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas como temas para una entrevista a ser realizada con uno de los miembros del equipo.

Admitamos, entre otros, el tema del desarrollo. El equipo elegiría dos o más especialistas (economistas), inclusive podrían ser de escuelas diferentes, y les hablaría de su trabajo invitándolos a dar su contribución en términos de una entrevista en lenguaje accesible sobre tales puntos. Si los especialistas aceptan, se hace la entrevista de 15 a 20 minutos. Se puede, incluso, sacar una fotografía del especialista cuando habla. En el momento en que se propusiera al pueblo el contenido de su entrevista, se diría antes quién es él. Lo que hizo. Lo que hace. Lo que ha escrito, mientras se proyecta su fotografía en diapositivas. Si es un profesor universitario, al declararse su condición de tal se podría discutir con el pueblo lo que le parecen las universidades de su país. Cómo las ve. Lo que espera de ellas.

El grupo sabría que, después de escuchar la entrevista, sería discutido su contenido, con lo que pasaría a funcionar como una codificación auditiva.

Una vez realizado el debate, el equipo haría posteriormente un relato al especialista en torno a la reacción del pueblo frente a su palabra. De esta manera, se estaría vinculando intelectuales, muchas veces de buena voluntad pero las más de las veces alienados de la realidad popular, a esta realidad, y se estaría también proporcionando al pueblo la posibilidad de conocer y criticar el pensamiento del intelectual.

Algunos de estos temas o algunos de sus núcleos pueden ser presentados a través de pequeñas dramatizaciones que no contengan ninguna respuesta. El tema en sí, nada más.

La dramatización funcionaría como codificación, como situación problematizadora, a la que seguiría la discusión de su contenido.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no “bancaria” de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples. Como en las entrevistas grabadas, antes de empezar la lectura del artículo o del libro se hablaría también de su autor. En seguida, se realizaría el debate en torno al contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un mismo acontecimiento. ¿Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferente sobre un mismo hecho? Que el pueblo, entonces, desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los "comunicados" que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse.

Una vez preparado el material, a lo que se añadirían lecturas previas sobre toda esta temática, el equipo de educadores estará preparado para devolvérsela al pueblo, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que debe descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados.

El primer trabajo de los educadores de base será la presentación del programa general de la labor que se iniciará. Programa con el cual el pueblo se identificará, y frente al que no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación, los educadores explicarán la presencia en el programa de los "temas bisagra" y de su significado.

¿Cómo hacer, sin embargo, en caso de que no se pueda disponer de los recursos para esta investigación temática previa en los términos analizados?

Con un mínimo de conocimiento de la realidad pueden los educadores escoger algunos temas básicos que funcionarían como "codificaciones de investigación". Empezarían así el plan con temas introductorios al mismo tiempo en que iniciarían la investigación temática para el desdoblamiento del programa, a partir de estos temas.

Uno de ellos, que nos parece, como ya dijimos, un tema central e indispensable, es el del concepto antropológico de cultura. Sean campesinos u obreros, en programa de alfabetización o de posalfabetización, el inicio de sus discusiones en busca de un mayor conocimiento, en el sentido instrumental de la palabra, es el debate de este concepto.

En la medida en que discuten el mundo de la cultura, van aclarando su conciencia de la realidad, en el cual están implícitos varios temas. Van refiriéndose a otros aspectos de la realidad, que empieza a ser descubierta en una visión crecientemente crítica. Aspectos que implican también otros tantos temas.

Con la experiencia que hoy tenemos, podemos afirmar que si es bien discutido el concepto de cultura, en todas o en la mayor parte de sus

dimensiones, nos puede proporcionar varios aspectos de un programa educativo. Pero, más allá de la captación casi indirecta de una temática, en la hipótesis a que ahora nos referimos, los educadores pueden, después de algunos días de relaciones horizontales con los participantes de los "círculos de cultura", preguntar directamente: "¿Qué otros temas o asuntos podríamos discutir además de éste?" En la medida en que fueran respondiendo, y luego de anotar la respuesta, los educadores lo van proponiendo al grupo también como un problema.

Supongamos que uno de los miembros del grupo dice: "Me gustaría discutir sobre el nacionalismo". "Muy bien", diría el educador, después de registrar la sugerencia, y añadiría: "¿Qué significa nacionalismo? ¿Por qué puede interesarnos una discusión sobre el nacionalismo?"

Es probable que con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas. Así, en la medida en que todos van manifestándose, el educador irá problematizando una a una las sugerencias que nacen del grupo.

Si, por, ejemplo, en un área donde funcionan 30 "círculos de cultura" en la misma noche, todos los "coordinadores" (educadores) proceden así, el equipo central tendrá material temático rico para estudiar, dentro de los principios discutidos en la primera hipótesis de la investigación de la temática significativa.

Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no "bancaria", es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

Porque esta visión de la educación parte de la convicción de que no puede ni siquiera presentar su programa, sino que debe buscarlo dialógicamente con el pueblo, y se inscribe, necesariamente, como una introducción a la Pedagogía del Oprimido, de cuya elaboración él debe participar.

CAPITULO IV

La antidialogicidad y la dialogicidad como matrices de teorías de acción cultural antagónicas: la primera sirve a la opresión; la segunda, a la liberación.

La teoría de la acción antidialógica y sus características:
—la conquista
—la división
—la manipulación
—la invasión cultural

La teoría de la acción dialógica y sus características:
—la colaboración
—la unión
—la organización
—la síntesis cultural

En este capítulo, en que pretendemos analizar las teorías de la acción cultural que se desarrollan a partir de dos matrices, la dialógica y la antidialógica, repetiremos con frecuencia afirmaciones que ya hemos hecho a lo largo de este ensayo.

Serán repeticiones o retorno a puntos ya referidos, ora con la intención de profundizar sobre ellos, ora porque se hacen necesarios para una mayor claridad de nuevas afirmaciones.

De este modo, empezaremos reafirmando el hecho de que los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no "admiran" el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer "emergen" del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo.

Los animales, que no trabajan, viven en su "soporte" particular al cual no pueden trascender. De ahí que cada especie animal viva en el "soporte" que le corresponde y que éstos sean incomunicables entre sí para los animales en tanto franqueables a los hombres.

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo, como señalamos en el capítulo anterior al referirnos a la palabra.

La conocida afirmación de Lenin: "Sin teoría revolucionaria no puede haber tampoco movimiento revolucionario",[84] significa precisamente que no hay revolución con verbalismo ni tampoco con activismo sino con praxis. Por lo tanto, ésta sólo es posible a través de la reflexión y la acción que inciden sobre las estructuras que deben transformarse.

El esfuerzo revolucionario de transformación radical de estas estructuras no puede tener en el liderazgo a los hombres del quehacer y en las masas oprimidas hombres reducidos al mero hacer.

Este es un punto que deberla estar exigiendo una permanente y valerosa reflexión de todos aquellos que realmente se comprometen con los oprimidos en la causa de su liberación.

El verdadero compromiso con ellos, que implica la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos, reclama una teoría de la acción

[84] V. I. Lenin, *¿Qué hacer?* en *Obras escogidas*, Ed. Progreso, t. I p. 137.

transformadora que no puede dejar de reconocerles un papel fundamental en el proceso de transformación.

El liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quienes se niegue la reflexión sobre su propia acción. Los oprimidos, teniendo la ilusión de que actúan en la actuación del liderazgo, continúan manipulados exactamente por quien no puede hacerlo, dada su propia naturaleza.

Por esto, en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya.

De este modo, tiende a imponer a ellos su palabra transformándola, así, en una palabra falsa, de carácter dominador, instaurando con este procedimiento una contradicción entre su modo de actuar y los objetivos que pretende alcanzar, al no entender que sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis auténtica ni para unos ni para otros.

Su quehacer, acción y reflexión, no puede darse sin la acción y la reflexión de los otros, si su compromiso es el de la liberación.

Sólo la praxis revolucionaria puede oponerse a la praxis de las elites dominadoras. Y es natural que así sea, pues son quehaceres antagónicos.

Lo que no se puede verificar en la praxis revolucionaria es la división absurda entre la praxis del liderazgo y aquélla de las masas oprimidas, de tal forma que la acción de las últimas se reduzca apenas a aceptar las determinaciones del liderazgo.

Tal dicotomía sólo existe como condición necesaria en una situación de dominación en la cual la élite dominadora prescribe y los dominados se guían por las prescripciones.

En la praxis revolucionaria existe una unidad en la cual el liderazgo, sin que esto signifique, en forma alguna, disminución de su responsabilidad coordinadora y en ciertos momentos directiva, no puede tener en las masas oprimidas el objeto de su posesión.

De ahí que la manipulación, la esloganización, el depósito, la conducción, la prescripción no deben aparecer nunca como elementos constitutivos de la praxis revolucionaria. Precisamente porque constituyen parte de la acción dominadora.

Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no deben “admirar” el mundo

auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador. Por esto mismo, el quehacer de éste no puede ser dialógico. No puede ser un quehacer problematizante de los hombres-mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres. En el momento en que se hiciese dialógico, problematizante, o bien el dominador se habría convertido a los dominados y ya no sería dominador, o se habría equivocado. Y si, equivocándose, desarrollara tal quehacer, pagaría caro su equívoco.

Del mismo modo, un liderazgo revolucionario que no sea dialógico con las masas, mantiene la "sombra" del dominador dentro de sí y por tanto no es revolucionario, o está absolutamente equivocado y es presa de una sectarización indiscutiblemente mórbida. Incluso puede suceder que acceda al poder. Mas tenemos nuestras dudas en torno a las resultantes de una revolución que surge de este quehacer antidialógico.

Se impone, por el contrario, la dialogicidad entre el liderazgo revolucionario y las masas oprimidas, para que, durante el proceso de búsqueda de su liberación, reconozcan en la revolución el camino de la superación verdadera de la contradicción en que se encuentran, como uno de los polos de la situación concreta de opresión. Vale decir que se deben comprometer en el proceso con una conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de la transformación.

Si las masas son adscritas al proceso como seres ambiguos,[85] en parte ellas mismas y en parte el opresor que en ellas se aloja, y llegan al poder viviendo esta ambigüedad que la situación de opresión les impone, tendrán, a nuestro parecer, simplemente, la impresión de que accedieron al poder.

En su dualidad existencial puede, incluso, proporcionar o coadyuvar al surgimiento de un clima sectario que conduzca fácilmente a la constitución de burocracias que corrompen la revolución. Al no hacer consciente esta ambigüedad, en el transcurso del proceso, pueden aceptar su "participación" en él con un espíritu más revanchista[86] que revolucionario.

Pueden también aspirar a la revolución como un simple medio de dominación y no concebirla como un camino de liberación. Pueden visualizarla como su revolución privada, lo que una vez más revela una de las

---

[85] Otra de las razones por las cuales el liderazgo no puede repetir los procedimientos de la élite opresora tiene relación con que los opresores, "al penetrar" en los oprimidos. se alojan en ellos. Los revolucionarios en la praxis con los oprimidos no pueden intentar "alojarse" en ellos. Por el contrario, al buscar conjuntamente el desalojo de aquellos deben hacerlo para *convivir,* para estar *con* ellos y no para vivir *en* ellos.

[86] Aunque es explicable que exista una dimensión revanchista en la lucha revolucionaria por parte de los oprimidos que siempre estuvieron sometidos a un régimen de explotación, esto no quiere decir que, necesariamente, la revolución deba agotarse en ella.

características del oprimido, a la cual ya nos referimos en el primer capítulo de este ensayo.

Si un liderazgo revolucionario que encarna una visión humanista —humanismo concreto y no abstracto— puede tener dificultades y problemas, mayores; dificultades tendrá al intentar llevar a cabo una revolución para las masas oprimidas por más bien intencionadas que ésta fuera. Esto es, hacer una revolución en la cual el *con* las masas es sustituido por el *sin* ellas ya que son incorporadas al proceso a través de los mismos métodos y procedimientos utilizados para oprimirlas.

Estamos convencidos de que el diálogo con las masas populares es una exigencia radical de toda revolución auténtica. Ella es revolución por esto. Se distingue del golpe militar por esto. Sería una ingenuidad esperar de un golpe militar el establecimiento del diálogo con las masas oprimidas. De éstos lo que se puede esperar es el engaño para legitimarse o la fuerza represiva.

La verdadera revolución, tarde o temprano, debe instaurar el diálogo valeroso con las masas. Su legitimidad radica en el diálogo con ellas, y no en el engaño ni en la mentira.[87]

La verdadera revolución no puede temer a las masas, a su expresividad, a su participación efectiva en el poder. No puede negarlas. No puede dejar de rendirles cuenta. De hablar de sus aciertos, de sus errores, de sus equívocos, de sus dificultades.

Nuestra convicción es aquella que dice que cuanto más pronto se inicie el diálogo, más revolución será.

Este diálogo, como exigencia radical de la revolución, responde a otra exigencia radical, que es la de concebir a los hombres como seres que no pueden ser al margen de la comunicación, puesto que son comunicación en sí. Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios.

Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente.

---

[87] "Si algún beneficio se pudiera obtener de la duda —dice Fidel Castro al hablar al pueblo cubano confirmando la muerte de Guevara—, nunca fueron armas de la revolución la mentira y el *miedo* a la verdad, la complicidad con cualquier falsa ilusión o la complicidad con cualquier mentira." (*Granma*, 17 de octubre de 1967. El subrayado es nuestro.)

Al ejercer un análisis crítico, reflexivo sobre la realidad, sobre sus contradicciones, lo que puede ocurrir es que se perciba la imposibilidad inmediata de una forma de acción o su inadecuación al movimiento.

Sin embargo, desde el instante en que la reflexión demuestra la inviabilidad o inoportunidad de una determinada forma de acción, que debe ser transferida o sustituida por otra, no se puede negar la acción en los que realizan esa reflexión. Esta se está dando en el acto mismo de actuar. Es también acción.

Si, en la educación como situación gnoseológica, el acto cognoscente del sujeto educador (a la vez educando) sobre el objeto cognoscible no se agota en él, ya que, dialógicamente, se extiende a otros sujetos cognoscentes, de tal manera que el objeto cognoscible se hace mediador de la cognoscibilidad de ambos, en la teoría de la acción revolucionaria se verifica la misma relación. Esto es, el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aun de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación.

Con esta afirmación, lo que aparentemente podría significar división, dicotomía, fracción en las fuerzas revolucionarias, significa precisamente lo contrario. Es al margen de esta comunión que las fuerzas se dicotomizan. Liderazgo por un lado, masas populares por otro, lo que equivale a repetir el esquema de la relación opresora y su teoría de la acción. Es por eso por lo que en esta última no puede existir, de modo alguno, la intercomunicación.

Negarla en el proceso revolucionario, evitando con ello el diálogo con el pueblo en nombre de la necesidad de "organizarlo", de fortalecer el poder revolucionario, de asegurar un frente cohesionado es, en el fondo, temer a la libertad. Significa temer al propio pueblo o no confiar en él. Al desconfiar del pueblo, al temerlo, ya no existe razón alguna para desarrollar una acción liberadora. En este caso, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el pueblo para el liderazgo.

En realidad, la revolución no es hecha para el pueblo por el liderazgo ni por el liderazgo para el pueblo sino por ambos, en una solidaridad inquebrantable. Esta solidaridad sólo nace del testimonio que el liderazgo dé al pueblo, en el encuentro humilde, amoroso y valeroso con él.

No todos tenemos el valor necesario para enfrentarnos a este encuentro, y nos endurecemos en el desencuentro, a través del cual transformarnos a los otros en meros objetos. Al proceder de esta forma nos tornamos necrófilos en vez de biófilos. Matamos la vida en lugar de alimentarnos de ella. En lugar de buscarla, huimos de ella.

Matar la vida, frenarla, con la reducción de los hombres a meras cosas, alienarlos, mistificarlos, violentarlos, es propio de los opresores.

Puede pensarse que al hacer la defensa del diálogo,[88] como este encuentro de los hombres en el mundo para transformarlo, estemos cayendo en una actitud ingenua, en un idealismo subjetivista.

Sin embargo, nada hay más concreto y real que la relación de los hombres en el mundo y con el mundo. Los hombres con los hombres, como también aquella de algunos hombres contra los hombres, en tanto clase que oprime y clase oprimida.

Lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante.

Se afirma, y creemos que es ésta una afirmación verdadera, que esta transformación no puede ser hecha por los que viven de dicha realidad, sino por los oprimidos, y con un liderazgo lúcido.

Que sea ésta, pues, una afirmación radicalmente consecuente, vale decir, que sea sacada a luz por el liderazgo a través de la comunión con el pueblo. Comunión a través de la cual crecerán juntos y en la cual el liderazgo, en lugar de autodenominarse simplementen como tal, se instaura o se autentifica en su praxis con la del pueblo, y nunca en el desencuentro, en el dirigismo.

Son muchos los que, aferrados a una visión mecanicista, no perciben esta obviedad: la de que la situación concreta en que se encuentran los hombres condiciona su conciencia del mundo condicionando a la vez sus actitudes y su enfrentamiento. Así, piensan que la transformación de la realidad puede verificarse en términos mecanicistas.[89] Esto es, sin la problematización de esta falsa conciencia del mundo o sin la profundización de una conciencia, por esto mismo menos falsa, de los oprimidos en la acción revolucionaria.

No hay realidad histórica —otra obviedad— que no sea humana. No existe historia sin hombres así como no hay una historia para los hombres sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma, como señala Marx.

---

[88] Subrayemos una vez más que este encuentro dialógico no puede verificarse entre antagónicos.

[89] ... “las épocas en que el movimiento obrero tiene que defenderse contra el adversario potente, a veces amenazador y, en todo caso, solamente instalado en el poder, producen naturalmente una literatura socialista que pone el acento en el elemento 'material' de la realidad, en los obstáculos que hay que superar, en la poca eficacia de la conciencia y de la acción humanas”. Lucien Goldman, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva Visión. Buenos Aires, 1967, p. 73.

Y es precisamente cuando a las grandes mayorías se les prohíbe el derecho de participar como sujetos de la historia que éstas se encuentran dominadas y alienadas. El intento de sobrepasar el estado de objetos hacia el de sujetos —que conforma el objetivo de la verdadera revolución— no puede prescindir ni de la acción de las masas que incide en la realidad que debe transformarse ni de su reflexión.

Idealistas seríamos si, dicotomizando la acción de la reflexión, entendiéramos o afirmáramos que la mera reflexión sobre la realidad opresora que llevase a los hombres al descubrimiento de su estado de objetos significara ya ser sujetos. No cabe duda, sin embargo, de que este reconocimiento, a nivel crítico y no sólo sensible, aunque no significa concretamente que sean sujetos, significa, tal como señalan uno de nuestros alumnos, "ser sujetos en esperanza"[90] Y esta esperanza los lleva a la búsqueda de su concreción.

Por otro lado, seríamos falsamente realistas al creer que el activismo, que no es verdadera acción, es el camino de la revolución.

Por el contrario, seremos verdaderamente críticos si vivimos la plenitud de la praxis. Vale decir si nuestra acción entraña una reflexión crítica que, organizando cada vez más el pensamiento, nos lleve a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad.

Es preciso que éste alcance un nivel superior, con el que los hombres lleguen a la razón de la realidad. Esto exige, sin embargo, un pensamiento constante que no puede ser negado a las masas populares si el objetivo que se pretende alcanzar es el de la liberación.

Si el liderazgo revolucionario les niega a las masas el pensamiento crítico, se restringe a sí mismo en su pensamiento o por lo menos en el hecho de pensar correctamente. Así, el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas.

Quien puede pensar sin las masas, sin que se pueda dar el lujo de no pensar en torno a ellas, son las élites dominadoras, a fin de, pensando así, conocerlas mejor y, conociéndolas mejor, dominarlas mejor. De ahí que, lo que podría parecer un diálogo de éstas con las masas, una comunicación con ellas, sean meros "comunicados", meros "depósitos" de contenidos domesticadores. Su teoría de la acción se contradiría si en lugar de prescripción implicara una comunicación, un diálogo.

¿Y por qué razón no sucumben las élites dominantes al no pensar con las masas? Exactamente, porque éstas son su contrario antagónico, su "razón" en

[90] Fernando García, hondureño, alumno nuestro en un curso para latinoamericanos, Santiago de Chile, 1967.

la afirmación de Hegel que ya citamos. Pensar con las masas equivaldría a la superación de su contradicción. Pensar con ellas equivaldría al fin de su dominación.

Es por esto por lo que el único modo correcto de pensar, desde el punto de vista de la dominación, es evitar que las masas piensen, vale decir: no pensar *con* ellas.

En todas las épocas los dominadores fueron siempre así, jamás permitieron a las masas pensar correctamente.

"Un tal Míster Giddy —dice Niebuhr—, que fue posteriormente presidente de la sociedad real, hizo objeciones [se refiere al proyecto de ley que se presentó al Parlamento británico en 1867, creando escuelas subvencionadas] que se podrían haber presentado en cualquier otro país: 'Por especial que pudiera ser, teóricamente, el proyecto de educar a las clases trabajadoras de los pobres, seria perjudicial para su moral y felicidad; les enseñaría a despreciar su misión en la vida, en vez de hacer de ellos buenos siervos para la agricultura y otros empleos; en lugar de enseñarles subordinación los haría rebeldes y refractarios, tal como se puso en evidencia en los condados manufactureros; los habilitarla para leer folletos sediciosos, libros perversos y publicaciones contra la cristiandad; los tornaría insolentes para con sus superiores y, en pocos años, sería necesario que la legislación dirigiera contra ellos el brazo fuerte del poder'."[91]

En el fondo, lo que el señor Giddy, citado por Niebuhr, quería era que las masas no pensaran, así como piensan muchos actualmente —aunque no hablan tan cínica y abiertamente contra la educación popular.

Los señores Giddy de todas las épocas, en tanto clase opresora, al no poder pensar con las masas oprimidas, no pueden permitir que ésas piensen.

De este modo, dialécticamente, se explica el porqué al no pensar con las masas, sino sólo *en torno de las masas*, las elites opresoras no sucumben.

No es lo mismo lo que ocurre con el liderazgo revolucionario. Este, en tanto liderazgo revolucionario, sucumbe al pensar sin las masas. Las masas son su matriz constituyente y no la incidencia pasiva de su pensamiento. Aunque tenga que pensar también en torno de las masas para comprenderlas mejor, esta forma de pensamiento se distingue de la anterior. La distinción radica en que, no siendo éste un pensar para dominar sino para liberar, al pensar en torno de las masas, el liderazgo se entrega al pensamiento de ellas.

[91] Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral*, pp. 117-118.

Mientras el otro es un pensamiento de señor, éste es un pensamiento de compañero. Y sólo así puede ser. En tanto la dominación, por su naturaleza misma, exige sólo un polo dominador y un polo dominado que se contradicen antagónicamente, la liberación revolucionaria, que persigne la superación de esta contradicción, implica la existencia de estos polos, y la de un liderazgo que emerge en el proceso de esa búsqueda.

Este liderazgo que emerge, o se identifica con las masas populares como oprimidos o no es revolucionario. Es así como no pensar con las masas pensando simplemente en torno de ellas, al igual que los dominadores que no se entregan a su pensamiento, equivale a desaparecer como liderazgo revolucionario.

En tanto, en el proceso opresor, las elites viven de la "muerte en vida" de los oprimidos, autentificándose sólo en la relación vertical entre ellas, en el proceso revolucionario sólo existe un camino para la autentificación del liderazgo que emerge: "morir" para renacer a través de los oprimidos.

Si bien en el primer caso es lícito pensar que alguien oprime a alguien, en el segundo ya no se puede afirmar que alguien libera a alguien o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión. Con esto, no queremos disminuir el valor y la importancia del liderazgo revolucionario. Por el contrario, estamos subrayando esta importancia y este valor. ¿Puede tener algo mayor importancia que convivir con los oprimidos, con los desarrapados del mundo, con los "condenados de la tierra"?

En esto, el liderazgo revolucionario debe encontrar no sólo su razón de ser, sino la razón de una sana alegría. Por su naturaleza él puede hacer lo que el otro, por su naturaleza, no puede realizar en términos verdaderos.

De ahí que cualquier aproximación que hagan los opresores a los oprimidos, en cuanto clase, los sitúa inexorablemente en la perspectiva de la falsa generosidad a que nos referíamos en el primer capítulo de este ensayo. El ser falsamente generosa o dirigista es un lujo que no se puede permitir el liderazgo revolucionario.

Si las elites opresoras se fecundan necrófilamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario sólo puede fecundarse a través de la *comunión* con ellos.

Esta es la razón por la cual el quehacer opresor no puede ser humanista, en tanto que el revolucionario necesariamente lo es. Y tanto el deshumanismo de los opresores como el humanismo revolucionario implican la ciencia. En el primero, ésta se encuentra al servicio de la "reificación"; y en el segundo caso, al servicio de la humanización. Así, si en el uso de la ciencia y de la tecnología con el fin de reificar, el *sine qua non* de esta acción es hacer de los oprimidos

su mera incidencia, en el uso de la ciencia y la tecnología para la humanización se imponen otras condiciones. En este caso, o los oprimidos se transforman también en sujetos del proceso o continúan "reificados".

Y el mundo no es un laboratorio de anatomía ni los hombres cadáveres que deban ser estudiados pasivamente.

El humanismo científico revolucionario no puede, en nombre de la revolución, tener en los oprimidos objetos pasivos útiles para un análisis cuyas conclusiones prescriptivas deben seguir.

Esto significarla dejarse caer en uno de los mitos de la ideología opresora, el de la absolutización de la ignorancia, que implica la existencia de alguien que la decreta a alguien.

El acto de decretar implica, para quien lo realiza, el reconocimiento de los otros como absolutamente ignorantes, reconociéndose y reconociendo a la clase a que pertenece como los que saben o nacieron para saber. Al reconocerse en esta forma tienen sus contrarios en los otros. Los otros se hacen extraños para él. Su palabra se vuelve la palabra "verdadera", la que impone o procura imponer a los demás. Y éstos son siempre los oprimidos, aquellos a quienes se les ha prohibido decir su palabra.

Se desarrolló en el que prohíbe la palabra de los otros una profunda desconfianza en ellos, a los que considera como incapaces. Cuanto más dice su palabra sin considerar la palabra de aquellos a quienes se les ha prohibido decirla, tanto más ejerce el poder o el gusto de mandar, de dirigir, de comandar. Ya no puede vivir si no tiene a alguien a quien dirigir su palabra de mando.

En esta forma es imposible el diálogo. Esto es propio de las elites opresoras que, entre sus mitos, tienen que vitalizar cada vez más éste, con el cual pueden dominar eficientemente.

Por el contrario, el liderazgo revolucionario, científico-humanista, no puede absolutizar la ignorancia de las masas. No puede creer en este mito. No tiene siquiera el derecho de dudar, por un momento, de que esto es un mito.

Como liderazgo, no puede admitir que sólo él sabe y que sólo él puede saber, lo que equivaldría a desconfiar de las masas populares. Aun cuando sea legítimo reconocerse a un nivel de saber revolucionario, en función de su misma conciencia revolucionaria, diferente del nivel de conocimiento empírico de las masas, no puede sobreponerse a éste con su saber.

Por eso mismo, no puede esloganizar a las masas sino dialogar con ellas, para que su conocimiento empírico en torno de la realidad, fecundado por el

conocimiento crítico del liderazgo, se vaya transformando en la razón de la realidad.

Así como sería ingenuo esperar de las élites opresoras la denuncia de este mito de la absolutización de la ignorancia de las masas, es una contradicción que el liderazgo revolucionario no lo haga, y mayor contradicción es el que actúe en función de él.

Lo que debe hacer el liderazgo revolucionario es problematizar a los oprimidos no sólo éste sino todos los mitos utilizados por las élites opresoras para oprimir más y más.

Si no se comporta de este modo, insistiendo en imitar a los opresores en sus métodos dominadores, probablemente podrán dar las masas populares dos tipos de respuesta. En determinadas circunstancias históricas, se dejarán domesticar por un nuevo contenido depositado en ellas. En otras, se amedrentarán frente a una "palabra" que amenaza al opresor "alojado" en ellas.[92]

En ninguno de los casos se hacen revolucionarias. En el primero de los casos la revolución es un engaño; en el segundo, una imposibilidad.

Hay quienes piensan, quizá con buenas intenciones pero en forma equivocada, que por ser lento el proceso dialógico[93] —lo cual no es verdad— se

---

[92] A veces, ni siquiera se dice esta palabra. Basta la presencia de alguien que no pertenezca necesariamente a un grupo revolucionario, que pueda amenazar al opresor alojado en las masas, para que ellas, atemorizadas, asuman posiciones destructivas.
Nos contó un alumno nuestro de un país latinoamericano, que en cierta comunidad campesina indígena de su país bastó que un sacerdote fanático denunciara la presencia de dos "comunistas" en la comunidad, los cuales ponían en peligro la que él llamaba "fe católica", para que, en la noche de ese misma día, los campesinos quemaran vivos a los dos profesores primarios, quienes ejercían su trabajo de educadores infantiles.

[93] Subrayemos, una vez más, que no establecemos ninguna dicotomía entre el diálogo y la acción revolucionaria, como si hubiese un tiempo de diálogo. y otro, diferente, de revolución. Afirmamos, por el contrario que el diálogo constituye la "esencia" de la acción revolucionaria. De ahí que, en la teoría de esta acción, sus actores, intersubjetivammte, incidan su acción sobre el objeto, que es la realidad de la que dependen. teniendo como objetivo, a través de la transformación de ésta. la humanización de los hombres.
Esto no ocurre en la teoría de la acción opresora, cuya "esencia'' es antidialógica. En ésta el esquema se simplifica.
Los *actores* tienen, como *objetos* de su acción, la *realidad* y los *oprimidos*, simultáneamente; y como *objetivo*, el mantenimiento de la opresión, por medio del mantenimiento de la realidad opresora.

TEORÍA DE LA ACCIÓN REVOLUCIONARIA   TEORÍA DE LA ACCIÓN OPRESORA

Intersubjectividad

Sujetos - Actores   Actores - Sujetos   Actores - Sujetos

debe hacer la revolución sin comunicación, a través de los “comunicados”, para desarrollar posteriormente un amplio esfuerzo educativo. Agregan a esto que no es posible desarrollar un esfuerzo de educación liberadora antes de acceder al poder.

Existen algunos puntos fundamentales que es necesario analizar en las afirmaciones de quienes piensan de este modo.

Creen (no todos) en la necesidad del diálogo con las masas, pero no creen en su viabilidad antes del acceso al poder. Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un modo de comportamiento educativo-crítico antes de un acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural,[94] paso previo para transformarse en “revolución cultural”. Por otro lado, confunden el sentido pedagógico de la revolución —o la acción cultural— con la nueva educación que debe ser instaurada conjuntamente con el acceso al poder.

Nuestra posición, sostenida una vez y afirmada a lo largo de este ensayo, es que sería realmente una ingenuidad esperar de las elites opresoras una educación de carácter liberador. Dado que la revolución, en la medida en que es liberadora, tiene un carácter pedagógico que no puede olvidarse a riesgo de no ser revolución, el acceso al poder es sólo un momento, por más decisivo que sea. En tanto proceso, el “antes” de la revolución radica en la sociedad opresora y es sólo aparente.

La revolución se genera en ella como un ser social y, por esto, en la medida en que es acción cultural, no puede dejar de corresponder a las potencialidades del ser social en que se genera.

Como todo ser, se desarrolla (o se transforma) dentro de sí mismo, en el juego de sus contradicciones.

Niveles del liderazgo revolucionario	Masas oprimidas			
	Interacción		Realidad que deber ser mantenida como objeto	Oprimidos. Objetos como parte de la realidad, inmersos.
Objetivo mediador	Realidad que deber ser transformada para la	Objetivo mediador		
Objetivo	Liberación como proceso permanente	Objetivo	Para el	Mantenimiento – objetivo de la opresión

[94] En un ensayo reciente que será publicado en breve en Estados Unidos, *Cultural action for freedom*, discutimos en forma más detenida las relaciones entre acción y revolución cultural.

Aunque necesarios, los condicionamientos externos sólo son eficientes si coinciden con aquellas potencialidades.[95]

Lo nuevo de la revolución nace de la sociedad antigua, opresora, que fue superada. De ahí que el acceso al poder, el cual continúa siendo un proceso, si, como señalamos, sólo un momento decisivo de éste.

Por eso, en una visión dinámica de la revolución, ésta no tiene un antes y un después absolutos, cuyo punto de división está dado por el acceso al poder. Generándose en condiciones objetivas, lo que busca es la superación de la situación opresora, conjuntamente con la instauración de una sociedad de hombres en proceso de permanente liberación.

El sentido pedagógico, dialógico, de la revolución que la transforma en "revolución cultural", tiene que acompañarla también en todas sus fases. Este es uno de los medios eficientes que evitan la institucionalización del poder revolucionario o su estratificación en una "burocracia" antirrevolucionaria, ya que la contrarrevolución lo es también de los revolucionarios que se vuelven reaccionarios.

Por otra parte, si no es posible dialogar con las masas populares antes del acceso al poder, dado que a ellas les falta la experiencia del diálogo, tampoco les será posible acceder al poder ya que les falta, igualmente, la experiencia del poder. Precisamente porque defendemos una dinámica permanente en el proceso revolucionario, entendemos que en esta dinámica, en la praxis de las masas con el liderazgo revolucionario, es donde ellas y sus líderes más representativos aprenderán a ejercitar el diálogo y el poder. Esto nos parece tan obvio como decir que un hombre no aprende a nadar en una biblioteca, sino en el agua.

El diálogo con las masas no es una concesión, ni un regalo, ni mucho menos una táctica que deba ser utilizada para dominar, como lo es por ejemplo la esloganización. El diálogo como encuentro de los hombres para la "pronunciación" del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización.

Si "una acción libre solamente lo es en la medida en que el hombre transforma su mundo y se transforma a sí mismo; si una condición positiva para la libertad es el despertar de las posibilidades creadoras del hombre; si la lucha por una sociedad libre no se da a menos que, por medio de ella, pueda crearse siempre un mayor grado de libertad individual;[96] debe reconocerse,

---

[95] Véase Mao Tse Tung, *Sobre las contradicciones*, en Obras Escogidas, vol. I, 1968.

[96] "A free action —señala Gajo Petrovic— can only be one by which a man changes his world and himself." Y más adelante: "A positive condition of freedom is the knowledge of the limits of

entonces, al proceso revolucionario su carácter eminentemente pedagógico. De una pedagogía problematizante y no de una pedagogía de "depósitos", "bancaria". Por eso el camino de la revolución es el de la apertura hacia las masas populares, y no el del encerramiento frente a ellas. Es el de la convivencia con ellas, no el de la desconfianza para con ellas. Y cuanto más exigencias plantee la revolución a su teoría, como subraya Lenin, mayor debe ser la vinculación de su liderazgo con las masas, a fin de que pueda estar contra el poder opresor.

Sobre estas consideraciones generales, iniciemos ahora un análisis más detenido a propósito de las teorías de la acción antidialógica y dialógica. La primera, opresora; la segunda, revolucionario-liberadora.

Conquista

La primera de las características que podemos sorprender en la acción antidialógica es la necesidad de la conquista.

El antidialógico, dominador por excelencia, pretende, en sus relaciones con su contrario, conquistarlo, cada vez más, a través de múltiples formas. Desde las más burdas hasta las más sutiles. Desde las más represivas hasta las más almibaradas, cual es el caso del paternalismo.

Todo acto de conquista implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado. El sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado, que pasa, por ello, a ser algo poseído por el conquistador. Éste, a su vez, imprime su forma al conquistado, quien al introyectarla se transforma en un ser ambiguo. Un ser que, como ya hemos señalado, "aloja" en sí al otro.

Desde luego, la acción conquistadora, al "reificar" los hombres, es esencialmente necrófila.

Así como la acción antidialógica, para la cual el acto de conquistar es esencial, es concomitante con una situación real, concreta, de opresión, la acción dialógica es también indispensable para la superación revolucionaria de la situación concreta de opresión.

No se es antidialógico o dialógico en el aire, sino en el mundo. No se es antidialógico primero y opresor después, sino simultáneamente. El

necessity, the awareness of human creative possibilities". Y continua: The struggle for a free society is not the struggle for a free society unless; through it an ever greater degree of individual freedom is created".
Cajo Petrovic, en *Socialist humanism*, comp. de Erich Fromm, Anchor Books, Nueva York, 1966, pp. 219, 275 y 276. Del mismo autor, es importante la lectura de: *Marx in the midtwentieth century*, Anchor, Nueva York. 1967.

antidialógico se impone al opresor, en una situación objetiva de opresión para, conquistando, oprimir más, no sólo económicamente, sino culturalmente, robando al oprimido su palabra, su expresividad, su cultura.

Instaurada la situación opresora, antidialógica en sí, el antidiálogo se torna indispensable para su mantenimiento.

La conquista creciente del oprimido por el opresor aparece, así, como un rasgo característico de la acción antidialógica. Es por esto por lo que, siendo la acción liberadora dialógica en sí, el diálogo no puede ser un *a posteriori* suyo, sino desarrollarse en forma paralela, sin embargo, dado que los hombres estarán siempre liberándose, el diálogo[97] se transforma en un elemento permanente de la acción liberadora. El deseo de conquista, y quizá más que el deseo, la necesidad de la conquista, es un elemento que acompaña a la acción antidialógica en todos sus momentos.

Por medio de ella y para todos los fines implícitos en la opresión, los opresores se esfuerzan por impedir a los hombres el desarrollo de su condición de "admiradores" del mundo. Dado que no pueden conseguirlo en su totalidad se impone la necesidad de mitificar el mundo.

De ahí que los opresores desarrollen una serie de recursos mediante los cuales proponen a la "admiración" de las masas conquistadas y oprimidas un mundo falso. Un mundo de engaños que, alienándolas más aún, las mantenga en un estado de pasividad frente a él. De ahí que, en la acción de conquistas, no sea posible presentar el mundo como problema, sino por el contrario, como algo dado, como algo estático al cual los hombres se deben ajustar.

La falsa "admiración" no puede conducir a la verdadera praxis, ya que, mediante la conquista, lo que los opresores intentan obtener es transformar a las masas en un mero espectador. Masas conquistadas, masas espectadoras, pasivas, divididas, y por ello, masas enajenadas.

Es necesario, pues, llegar hasta ellas para *mantenerlas* alienadas a través de la conquista. Este llegar a ellas, en la acción de la conquista, no puede transformarse en un *quedar con ellas*. Esta "aproximación", que no puede llevarse a cabo a través de la auténtica comunicación, se realiza a través de "comunicados", de "depósitos", de aquellos mitos indispensables para el mantenimiento del *statu quo*.

---

[97] Esto no significa, de modo alguno, tal como subrayamos en el capitulo anterior, que una vez instaurado el poder popular revolucionario la revolución contradiga su carácter dialógico, por el hecho de que el nuevo poder tenga el deber ético de reprimir, incluso, todo intento de restauración del antiguo poder opresor. Lo que pasa, en este caso, es que así como no fue posible el dialogo entre este poder opresor y los oprimidos, en tanto clases antagónicas, en este case tampoco lo es.

El mito, por ejemplo, de que el orden opresor es un orden de libertad. De que todos son libres para trabajar donde quieran. Si no les agrada el patrón, pueden dejarlo y buscar otro empleo. El mito de que este "orden" respeta los derechos de la persona humana y que, por lo tanto, es digno de todo aprecio. El mito de que todos pueden llegar a ser empresarios siempre que no sean perezosos y, más aún, el mito de que el hombre que vende por las calles, gritando: "dulce de banana y guayaba" es un empresario tanto cuanto lo es el dueño de una gran fábrica. El mito del derecho de todos a la educación cuando, en Latinoamérica, existe un contraste irrisorio entre la totalidad de los alumnos que se matriculan en las escuelas primarias de cada país y aquellos que logran el acceso a las universidades. El mito de la igualdad de clases cuando el "¿sabe usted con quién está hablando?" es aún una pregunta de nuestros días. El mito del heroísmo de las clases opresoras, como guardianas del orden que encarna la "civilización occidental y cristiana", a la cual defienden de la "barbarie materialista". El mito de su caridad, de su generosidad, cuando lo que hacen, en cuanto clase, es un mero asistencialismo, que se desdobla en el mito de la falsa ayuda, el cual, a su vez, en el plano de las naciones, mereció una severa crítica de Juan XXIII.[98] El mito de que las elites dominadoras, "en el reconocimiento de sus deberes", son las promotoras del pueblo, debiendo éste, en un gesto de gratitud, aceptar su palabra y conformarse con ella. El mito de que la rebelión del pueblo es un pecado en contra de Dios. El mito de la propiedad privada como fundamento del desarrollo de la persona humana, en tanto se considere como personas humanas sólo a los opresores. El mito de la dinamicidad de los opresores y el de la pereza y falta de honradez de los oprimidos. El mito de la inferioridad "ontológica" de éstos y el de la superioridad de aquéllos.[99]

Todos estos mitos, y otros que el lector seguramente conoce y cuya introyección por parte de las masas oprimidas es un elemento básico para lograr su conquista, les son entregados a través de una propaganda bien organizada, o por lemas, cuyos vehículos son siempre denominados "medios de comunicación de masas",[100] entendiendo por comunicación el depósito de este contenido enajenante en ellas.

Finalmente, no existe una realidad opresora que no sea antidialógica, tal como no existe antidialogicidad en la que no esté implicado el polo opresor, empeñado incansablemente en la permanente conquista de los oprimidos.

Las élites dominadoras de la vieja Roma ya hablaban de la necesidad de dar a las masas "pan y circo" para conquistarlas, "tranquilizarlas", con la intención explícita de asegurar su paz. Las elites dominadoras de hoy, como las

[98] Juan XXIII, *Mater et Magister*, 1961.
[99] "By his accusation —señala Memmi, refiriéndose al perfil que el colonizador traza del colonizado—, the colonizer establishes the colonized as being lazy. He decides that laziness is constitutional in the very nature of the colonized." *Op. cit.* p.81.
[100] No criticamos los medios en si, sino el uso que a éstos se da.

de todos los tiempos, continúan necesitando de la conquista, como una especie de "pecado original", con "pan y circo" o sin ellos. Si bien los contenidos y los métodos de la conquista varían históricamente, lo que no cambia, en tanto existe la élite dominadora, es este anhelo necrófilo por oprimir.

Dividir para oprimir

Esta es otra dimensión fundamental de la teoría de la acción opresora, tan antigua como la opresión misma.

En la medida que las minorías, sometiendo a su dominio a las mayorías, las oprimen, dividirlas y mantenerlas divididas son condiciones indispensables para la continuidad de su poder.

No pueden darse el lujo de aceptar la unificación de las masas populares, la cual significaría, indiscutiblemente, una amenaza seria para su hegemonía.

De ahí que toda acción que pueda, aunque débilmente, proporcionar a las clases oprimidas el despertar para su unificación es frenada inmediatamente por los opresores a través de métodos que incluso pueden llegar a ser físicamente violentos.

Conceptos como los de unión, organización y lucha, son calificados sin demora como peligrosos. Y realmente lo son, para los opresores, ya que su "puesta en práctica" es un factor indispensable para el desarrollo de una acción liberadora.

Lo que interesa al poder opresor es el máximo debilitamiento de los oprimidos, procediendo para ello a aislarlos, creando y profundizando divisiones a través de una gama variada de métodos y procedimientos. Desde los métodos represivos de la burocracia estatal, de la cual disponen libremente, hasta las formas de acción cultural a través de las cuales manipulan a las masas populares, haciéndolas creer que las ayudan.

Una de las características de estas formas de acción, que ni siquiera perciben los profesionales serios, que como ingenuos se dejan envolver, radica en el hincapié que se pone en la visión focalista de los problemas y no en su visión en tanto dimensiones de una *totalidad.*

Cuanto más se pulverice la totalidad de una región o de un área en "comunidades locales", en los trabajos de "desarrollo de comunidad", sin que estas comunidades sean estudiadas coma totalidades en si, siendo a la vez parcialidades de una totalidad mayor (área, región, etc.) que es a su vez parcialidad de otra totalidad (el país, como parcialidad de la totalidad

continental), tanto más se intensifica la alienación. Y, cuanto más alienados, más fácil será dividirlos y mantenerlos divididos.

Estas formas focalistas de acción, intensificando la dimensión focalista en que se desarrolla la existencia de las masas oprimidas, sobre todo las rurales, dificultan su percepción crítica de la realidad y las mantienen aisladas de la problemática de los hombres oprimidos de otras áreas que están en relación dialéctica con la suyas.[101]

Lo mismo se verifica en el proceso denominado "capacitación de líderes", que, aunque realizado sin esta intención por muchos de los que lo llevan a cabo, sirve, en el fondo, a la alienación.

El supuesto básico de esta acción es en sí mismo ingenuo. Se sustenta en la pretensión de "promover" la comunidad a través de la capacitación de líderes, como si fueran las partes las que promueven el todo y no éste el que, al promoverse, promueve las partes.

En verdad, quienes son considerados a nivel de liderazgo en las comunidades, a fin de que respondan a la denominación de tal, reflejan y expresan necesariamente las aspiraciones de los individuos de su comunidad.

Estos deben presentar una correspondencia entre la forma de ser y de pensar la realidad de sus compañeros, aunque revelen habilidades especiales, que les otorgan el *status* de líderes.

En el momento en que vuelven a la comunidad, después de un período fuera de ella, con un instrumental que antes no poseían, o utilizan éste con el fin de conducir mejor a las conciencias dominadas e inmersas, o se transforman en extraños a la comunidad, amenazando así su liderazgo.

Probablemente, su tendencia será la de seguir manipulando, ahora en forma más eficiente. la comunidad a fin de no perder el liderato.

Esto no ocurre cuando la acción cultural, como proceso totalizado y totalizador, envuelve a toda la comunidad y no sólo a sus líderes. Cuando se

---

[101] Es innecesario señalar que esta crítica no atañe a los esfuerzos que se realizan en este sector que, en una perspectiva dialéctica, se orientan en el sentido de una acción que se basa en la comprensión de la comunidad local como una totalidad en sí y como una parcialidad de otra totalidad mayor. Atañe, esta sí, a aquellos, que no consideran el hecho de que el desarrollo de la comunidad local no se puede dar en tanto no sea dentro de un contexto total del cual forma parte. en interacción con otras parcialidades, factor que implica la conciencia de la unidad en la diversificación, de la organización que canalice las fuerzas dispersas y la clara conciencia de la necesidad de transformación de la realidad. Todo esto es lo que atemoriza, y con razón, a los opresores. De ahí que estimulen siempre acciones en que, además de imprimir la visión focalista, tratan a los hombres como "asistencializados".

realiza a través de los individuos, teniendo en éstos a los sujetos del proceso totalizador. En este tipo de acción, se verifica exactamente lo contrario. El liderazgo, o crece al nivel del crecimiento del todo o es sustituido por nuevos líderes que emergen, en base a una nueva percepción social que van constituyendo conjuntamente.

De ahí que a los opresores no les interese esta forma de acción, sino la primera, en tanto esta última, manteniendo la alienación, obstaculiza la emersión de las conciencias y su participación crítica en la realidad entendida como una totalidad. Y, sin ésta, la unidad de los oprimidos en tanto clase es siempre difícil.

Este es otro concepto que molesta a los opresores, aunque se consideren a sí mismos como clase, si bien "no opresora", sino clase "productora".

Así, al no poder negar en sus conflictos, aunque lo intenten, la existencia de las clases sociales, en relación dialéctica las unas con las otras, hablan de la necesidad de comprensión, de armonía, entre los que compran y aquellos a quienes se obliga a vender su trabajo.[102] Armonía que en el fondo es imposible, dado el antagonismo indisfrazable existente entre una clase y otra.[103]

Defienden la armonía de clases como si éstas fuesen conglomerados fortuitos de individuos que miran, curiosos, una vitrina en una tarde de domingo.

---

[102] "Si los obreros no alcanzan a ser, de alguna manera, propietarios de su trabajo —señala el obispo Franic Split— todas las reformas de las estructuras serán ineficaces. Incluso, si los obreros reciben a veces un sueldo más elevado en algún sistema económico no se contentan con estos aumentos. Quieren ser propietarios y no vendedores de su trabajo. Actualmente —continúa el obispo—, los trabajadores están cada vez más conscientes de que el trabajo constituye una parte de la persona humana. La persona humana, sin embargo, no puede ser vendida ni venderse. Toda compra o venta del trabajo es una especie de esclavitud... La evolución de la sociedad humana progresa en este sentido y, con seguridad, dentro de un sistema del cual se afirma que no es tan sensible coma nosotros frente a la dignidad de la persona humana; vale decir, el marxismo."
"15 obispos hablan en pro del Tercer Mando" CIDOC Informa, México, Doc. 6735, pp. 1-11.

[103] A propósito de las clases sociales y de la lucha entre ella, de las que se acusa a Marx como si éste fuera una especie de "inventor" de ellas, es necesario ver la carta que escribe a J. Weydemeyer, el 5 de marzo de 1852, en la cual declara que no le pertenece "el mérito de haber descubierto la existencia de las clases en la sociedad moderna ni la lucha entre ellas. Mucho antes que yo —comenta Marx—, algunos historiadores burgueses ya habían expuesto el desarrollo histórico de esta lucha de clases y algunos economistas burgueses, la anatomía de éstas. Lo que aporté —dice él— fue la demostración que: 1) La existencia de las clases va unida a determinada, fases históricas de desarrollo de la producción. 2) La lucha de clases conduce a la dictadura del proletariado. 3) Esas misma dictadura no es, por sí misma. más que el tránsito hacia la abolición de todas las clases, hacia una sociedad sin clases"...
Marx-Engels. *Obras escogidas*, Editorial Progreso, Moscú, 1966. vol. II, p. 456.

La única armonía viable y comprobada es la de los opresores entre sí. Estos, aunque divergiendo e incluso, en ciertas ocasiones, luchando por intereses de grupos, se unifican, inmediatamente, frente a una amenaza a su clase en cuanto tal.

De la misma forma, la armonía del otro polo sólo es posible entre sus miembros tras la búsqueda de su liberación. En casos excepcionales, no sólo es posible sino necesario establecer la armonía de ambos para volver, una vez superada la emergencia que los unificó, a la contradicción que los delimita y que jamás desapareció en el circunstancial desarrollo de la unión.

La necesidad de dividir para facilitar el mantenimiento del estado opresor se manifiesta en todas las acciones de la clase dominadora. Su intervención en los sindicatos, favoreciendo a ciertos "representantes" de la clase dominada que, en el fondo, son sus representantes y no los de sus compañeros; la "promoción" de individuos que revelando cierto poder de liderazgo pueden representar una amenaza, individuos que una vez "promovidos" se "amansan"; la distribución de bendiciones para unos y la dureza para otros, son todas formas de dividir para mantener el "orden" que les interesa. Formas de acción que inciden, directa o indirectamente, sobre alguno de los puntos débiles de los oprimidos: su inseguridad vital, la que, a su vez, es fruto de la realidad opresora en la que se constituyen.

Inseguros en su dualidad de seres que "alojan" al opresor, por un lado, rechazándolo, por otro, atraídos a la vez por él, en cierto momento de la confrontación entre ambos, es fácil desde el punto de vista del opresor obtener resultados positivos de su acción divisoria.

Y esto porque los oprimidos saben, por experiencia, cuánto les cuesta no aceptar la "invitación" que reciben para evitar que se unan entre sí. La pérdida del empleo y la puesta de sus nombres en "lista negra" son hechos que significan puertas que se cierran ante nuevas posibilidades de empleo, siendo esto lo mínimo que les puede ocurrir.

Por esto mismo, su inseguridad vital se encuentra directamente vinculada a la esclavitud de su trabajo, que implica verdaderamente la esclavitud de su persona. Es así como sólo en la medida en que los hombres crean su mundo, mundo que es humano, y lo crean con su trabajo transformador, se realizan. La realización de los hombres, en tanto tales, radica, pues, en la construcción de este mundo. Así, si su "estar" en el mundo del trabajo es un estar en total dependencia, inseguro, bajo una amenaza permanente, en tanto su trabajo no les pertenece, no pueden realizarse. El trabajo alienado deja de ser un quehacer realizador de la persona, y pasa a ser un eficaz medio de reificación.

Toda unión de los oprimidos entre sí, que siendo acción apunta a otras acciones, implica tarde o temprano que al percibir éstos su estado de

despersonalización, descubran que, en tanto divididos, serán siempre presas fáciles del dirigismo y de la dominación.

Por el contrario, unificados y organizados,[104] harán de su debilidad una fuerza transformadora, con la cual podrán recrear el mundo, haciéndolo más humano.

Por otra parte, este mundo más humano de sus justas aspiraciones es la contradicción antagónica del "mundo humano" de los opresores, mundo que poseen con derecho exclusivo y en el cual pretenden una armonía imposible entre ellos, que cosifican, y los oprimidos que son cosificados.

Como antagónicos que son, lo que necesariamente sirve a unos no puede servir a los otros.

El dividir para mantener el *statu quo* se impone, pues, como un objetivo fundamental de la teoría de la acción dominadora antidialógica.

Como un auxiliar de esta acción divisionista encontramos en ella una cierta connotación mesiánica, por medio de la cual los dominadores pretenden aparecer como salvadores de los hombres a quienes deshumanizan.

Sin embargo, en el fondo el mesianismo contenido en su acción no consigue esconder sus intenciones; lo que desean realmente es salvarse a sí mismos. Es la salvación de sus riquezas, su poder, su estilo de vida, con los cuales aplastan a los demás.

Su equívoco radica en que nadie se salva solo, cualquiera sea el plano en que se encare la salvación, o como clase que oprime sino *con* los otros. En la medida en que oprimen, no pueden estar con los oprimidos, ya que es lo propio de la opresión estar contra ellos. En una aproximación psicoanalítica a la acción opresora quizá se pudiera descubrir lo que denominamos como falsa generosidad del opresor en el primer capitulo, una de las dimensiones de su sentimiento de culpa. Con esta falsa generosidad, además de pretender seguir manteniendo un orden injusto y necrófilo, desea "comprar" su paz. Ocurre, sin embargo, que la paz no se compra, la paz se vive en el acto realmente solidario y amoroso, que no puede ser asumido, ni puede encarnase en la opresión.

---

[104] Es por esta misma razón por lo que a los campesinos es indispensable mantenerlos aislados de los obreros urbanos, así como a éstos y aquéllos de los estudiantes; los que no llegan a constituir sociológicamente, una clase se transforman en un peligro por su testimonio de rebeldía al adherirse a la causa popular.
Se hace, necesario, entonces, señalar a las clases populares que los estudiantes son irresponsables y perturbadores del "orden". Que su testimonio es falso por el hecho mismo de que, como estudiantes, debían estudiar. así como cabe a los obreros en las fábricas y a los campesinos en el campo trabajar para el "progreso de la nación".

Por eso mismo es por lo que el mesianismo existente en la teoría de la acción antidialógica viene a reforzar la primera característica de esta acción, la del sentido de la conquista.

En la medida en que la división de las masas oprimidas es necesaria al mantenimiento del *statu quo*, y, por tanto, a la preservación del poder de los dominadores, urge el que los oprimidos no perciban claramente las reglas del juego. En este sentido, una vez más, es imperiosa la conquista para que los oprimidos se convenzan, realmente, que están siendo defendidos. Defendidos contra la acción demoníaca de los "marginales y agitadores", "enemigos de Dios", puesto que así se llama a los hombres que viven y vivirán, arriesgadamente, en la búsqueda valiente de la liberación de los hombres.

De esta manera, con el fin de dividir, los necrófilos se denominan a sí mismos biófilos y llaman, a los biófilos, necrófilos. La historia, sin embargo, se encarga siempre de rehacer estas autoclasificaciones.

Hoy, a pesar de que la alienación brasileña continúa llamando a Tiradentes[105] "infiel" y al movimiento liberador que éste encarnó, "traición", el héroe nacional no fue quien lo llamó "bandido" y lo envió a la horca y al descuartizamiento esparciendo los trozos de su cuerpo ensangrentado por los pueblos atemorizados, para citar sólo un ejemplo. El héroe es Tiradentes. La historia destruyó el "título" que le asignaran y reconoció, finalmente, el valor de su actitud.

Los héroes son exactamente quienes ayer buscaron la unión para la liberación y no aquellos que, con su poder, pretendían dividir para reinar.

Manipulación

Otra característica de la teoría de la acción antidia1ógica es la manipulación de las masas oprimidas. Como la anterior, la manipulación es también un instrumento de conquista, en función de la cual giran todas las dimensiones de la teoría de la acción antidialógica.

A través de la manipulación, las élites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos. Y cuanto más inmaduras sean, políticamente, rurales o urbanas, tanto más fácilmente se dejan manipular por las élites dominadoras que no pueden desear el fin de su poder y de su dominación.

---

[105] José Joaquín da Silva Xavier, Tiradentes; héroe de la lucha brasileña desarrollada a fines del siglo XVIII y cuyo fin era el de liberar al Brasil del régimen colonial portugués. "Tiradentes", quien encabezara este movimiento de rebeldía, fue ahorcado y descuartizado. Este movimiento se conoce también bajo el nombre de "Conjuración Minera". [T.]

La manipulación se hace a través de toda la serie de mitos a que hicimos referencia. Entre ellos, uno más de especial importancia: el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta a las masas como su posibilidad de ascenso, instaurando la convicción de una supuesta movilidad social. Movilidad que sólo se hace posible en la medida en que las masas acepten los preceptos impuestos por la burguesía.

Muchas veces esta manipulación, en ciertas condiciones históricas especiales, se da por medio de pactos entre las clases dominantes y las masas dominadas. Pactos que podrían dar la impresión en una apreciación ingenua, la de la existencia del diálogo entre ellas.

En verdad, estos pactos no son dialógicos, ya que, en lo profundo de su objetivo, esta inscrito el interés inequívoco de la élite dominadora. Los pactos, en última instancia, son sólo medios utilizados por los dominadores para la realización de sus finalidades.[106]

El apoyo de las masas populares a la llamada "burguesía nacional", para la defensa del dudoso capital nacional, es uno de los pactos cuyo resultado, tarde o temprano, contribuye al aplastamiento de las masas.

Los pactos sólo se dan cuando las masas, aunque ingenuamente, emergen en el proceso histórico y con su emersión amenazan a las élites dominantes. Basta su presencia en el proceso, no ya como meros espectadores, sino con las primeras señales de su agresividad, para que las élites dominadoras, atemorizadas por esta presencia molesta, dupliquen las tácticas de manipulación.

La manipulación se impone en estas fases como instrumento fundamental para el mantenimiento de la dominación.

Antes ele la emersión de las masas, no existe la manipulación propiamente tal, sino el aplastamiento total de los dominados. La manipulación es innecesaria al encontrarse los dominados en un estado de inmersión casi absoluto. Esta, en el momento de la emersión y en el contexto de la teoría antidialógica, es la respuesta que el opresor se ve obligado a dar frente a las nuevas condiciones concretas del proceso histórico.

La manipulación aparece como una necesidad imperiosa de las élites dominadoras con el objetivo de conseguir a través de ella un tipo inauténtico de

---

[106] Los pactos sólo son válidos para las clases populares —y en este caso ya no constituyen pactos— cuando las finalidades de la acción que se desarrollará. o que esta ya en desarrollo, resultan de su propia decisión.

“organización”, con la cual llegue a evitar su contrario, que es la verdadera organización de las masas populares emersas y en emersión.[107]

Éstas, inquietas al emerger, presentan dos posibilidades: o son manipuladas por las élites a fin de mantener su dominación, o se organizan verdaderamente para lograr su liberación. Es obvio, entonces, que la verdadera organización no puede ser estimulada por los dominadores. Esta es tarea del liderazgo revolucionario.

Ocurre, sin embargo, que grandes fracciones de estas de estas masas populares, fracciones que constituyen, ahora, un proletariado urbano, sobre todo en aquellos centros industrializados del país, aunque revelando cierta inquietud amenazadora carente de conciencia revolucionaria, se ven a sí mismas como privilegiadas.

La manipulación, con toda su serie de engaños y promesas, encuentra ahí, casi siempre, un terreno fecundo.

El antídoto para esta manipulación se encuentra en la organización críticamente consciente, cuyo punto de partida, por esta misma razón, no es el mero depósito de contenidos revolucionarios, en las masas, sino la problematización de su posición en el proceso. En la problematización de la realidad nacional y de la propia manipulación.

Weffort[108] tiene razón cuando señala: “Toda política de izquierda se apoya en las masas populares y depende de su conciencia. Si viene a confundirla, perderá sus raíces, quedara en el aire en la expectativa de la caída inevitable, aun cuando pueda tener, como en el caso brasileño, la ilusión de hacer revolución por el simple hecho de girar en torno al poder”.

Lo que pasa es que, en el proceso de manipulación, casi siempre la izquierda se siente atraída por “girar en torno del poder” y, olvidando su encuentro con las masas para el esfuerzo de organización, se pierde en un “diálogo” imposible con las elites dominantes. De ahí que también terminen manipuladas por estas élites, cayendo, frecuentemente, en un mero juego de capillas, que denominan “realista”.

---

[107] En la “organización” que resulta del acto manipulador, las masas populares, meros objetos dirigidos, se acomodan a las finalidades de los manipuladores mientras que en la organización verdadera, en la que los individuos son sujetos del acto de organizararse, las finalidades no son impuestas por una élite. En el primer caso, la organización es un medio de masificación en el segundo, uno de liberación.

[108] Francisco Weffort, *Política de masas*, en *Política e Revolução social no Brasil*, Civilizacão Brasileira, Río, 1965, p. 187.

La manipulación, en la teoría de la acción antidialógica, como la conquista a que sirve, tiene que anestesiar a las masas con el objeto de que éstas no piensen.

Si las masas asocian a su emersión, o a su presencia en el proceso histórico, un pensar crítico sobre éste o sobre su realidad, su amenaza se concreta en la revolución.

Este pensamiento, llámeselo conecto, de “conciencia revolucionaria” o de “conciencia de clase”, es indispensable para la revolución.

Las elites dominadoras saben esto tan perfectamente que, en ciertos niveles suyos, utilizan instintivamente los medios más variados, incluyendo la violencia física, para prohibir a las masas el pensar.

Poseen una profunda intuición sobre la fuerza criticizante del diálogo. En tanto que, para algunos representantes del liderazgo revolucionario, el diálogo con las masas es un quehacer burgués y reaccionario, para los burgueses, el diálogo entre las masas y el liderazgo revolucionario es una amenaza real que debe ser evitada.

Insistiendo las elites dominadoras en la manipulación, inculcan progresivamente en los individuos el apetito burgués por el éxito personal.

Manipulación que se hace ora directamente por las élites, ora a través de liderazgos populistas. Estos liderazgos, como subraya Weffort, son mediadores de las relaciones entre las élites oligárquicas y las masas populares. De ahí que el populismo se constituya como estilo de acción política, en el momento en que se instala el proceso de emersión de las masas, a partir del cual ellas pasan a reivindicar, todavía en forma ingenua, su participación; el líder populista, que emerge en este proceso, es también un ser ambiguo. Dado que oscila entre las masas y las oligarquías dominantes, aparece como un anfibio. Vive tanto en la “tierra” como en el “agua”. Su permanencia entre las oligarquías dominadoras y las masas le deja huellas ineludibles. Como tal, en la medida en que simplemente manipula en vez de luchar por la verdadera organización popular, este tipo de líder sirve poco o casi nada a la causa revolucionaria.

Sólo cuando el líder populista supera su carácter ambiguo y la naturaleza dual de su acción, optando decididamente por las masas, deja de ser populista y renuncia a la manipulación entregándose al trabajo revolucionario de organización. En este momento, en lugar de mediador entre las masas y las élites, se transforma en contradicción de éstas, impulsando a las elites a organizarse a fin de frenarlo en la forma más rápida posible.

Es interesante observar la dramaticidad con que Vargas se dirigió a las masas obreras, en un 1ro. de mayo de su última etapa de gobierno, llamándolas a la unidad.

"Quiero deciros —afirmó Vargas en su célebre discurso— que la obra gigantesca de la renovación que mi gobierno empieza a ejecutar, no puede ser llevada a un buen término sin el apoyo de los trabajadores y su cooperación cotidiana y decidida." Después de referirse a los primeros noventa días de su gobierno, a los que denominaba "un balance de las dificultades y de los obstáculos que, de acá y allá, se levantan en contra de la acción gubernamental", decía al pueblo en un lenguaje directísimo cómo le tocaba "en el alma el desamparo, la miseria, la carestía de la vida, los salarios bajos... los desesperos de los desvalidos y las reivindicaciones de la mayoría del pueblo que vive en la esperanza de mejores días".

Inmediatamente, su llamado se iba haciendo más dramático y objetivo; "...vengo a decir que, en este momento, el gobierno aún está desarmado en lo que a leyes y elementos concretos de acción para la defensa de la economía del pueblo se refiere. Se impone que el pueblo se organice, no sólo para defender sus propios intereses, sino también para dar al gobierno el punto de apoyo indispensable para la realización de sus propósitos". Y sigue: "Necesito de vuestra unión, necesito que os organicéis solidariamente en sindicato.; necesito que forméis un bloque fuerte y cohesionado al lado del gobierno para que éste pueda disponer de toda la fuerza de que necesita para resolver vuestros propios problemas. Necesito de vuestra unión para que pueda luchar en contra de los saboteadores, para no quedar prisionero de los intereses de los especuladores y de los gananciosos en perjuicio de los intereses del pueblo". Y con el mismo énfasis: "Llegó por esto la hora de que el gobierno apele a los trabajadores diciéndoles: uníos en vuestros sindicatos como fuerzas libres y organizadas. En la hora presente, ningún gobierno *podrá sobreexistir o disponer de fuerza suficiente para sus realizaciones si no cuenta con el apoyo de las organizaciones obreras*".[109]

Al apelar vehementemente a las masas para que se organizasen, para que se unieran en la reivindicación de sus derechos, y al señalarles, con la autoridad de jefe de Estado, los obstáculos, los frenos, las innumerables dificultades para realizar un gobierno con ellas, su gobierno inició los tropiezos que lo condujeron al trágico final de agosto de 1954.

Si Vargas no hubiera revelado, en su última etapa de gobierno, una inclinación tan ostentosa hacia la organización de las masas populares, consecuentemente ligada a la toma de una serie de medidas para la defensa de

---

[109] Getúlio Vargas, discurso pronunciado en el Estadio del C. R. Vasco da Gama el 1ro. de mayo de 1951, en *O governo trabalhista no Brasil*, Livraria José Olimpio Editora, Río, pp. 322-324, (Subrayado del autor)

los intereses nacionales, posiblemente las élites reaccionarias no hubiesen llegado al extremo que llegaron. Esto ocurre con cualquier líder populista al aproximarse, aunque directamente, a las masas populares no ya como el exclusivo mediador de las oligarquías. Estas, por las fuerzas de que disponen, acaban por frenarlo.

En tanto la acción del líder se mantenga en el dominio de las formas paternalistas y de extensión asistencialista, sólo pueden existir divergencias accidentales entre él y los grupos oligárquicos heridos en sus intereses, pero difícilmente podrán existir diferencias profundas.

Lo que pasa es que estas formas asistencialistas, como instrumento de manipulación, sirven a la conquista. Funcionan como anestésico. Distraen a las masas populares desviándolas de las verdaderas causas de sus problemas, así como de la solución concreta de éstos. Fraccionan a las masas populares en grupos de individuos cuya única expectativa es la de "recibir" más.

Sin embargo, existe en esta existencialización manipuladora un momento de positividad, cual es el que los individuos asistidos desean, indefinidamente, más y más, y los no asistidos, frente al ejemplo de los que lo son, buscan la forma de ser igualmente asistidos.

Teniendo en cuenta que las élites dominadoras no pueden dar ayuda a todos, terminan por aumentar en mayor grado la inquietud de las masas.

El liderazgo revolucionario debería aprovechar la contradicción planteada por la manipulación, problematizándola a las masas populares a fin de lograr el objetivo de la organización.

Invasión cultural

Finalmente, sorprendemos, en la teoría de la acción antidialógica, otra característica fundamental — la invasión cultural. Característica que, como las anteriores, sirve a la conquista.

Ignorando las potencialidades del ser que condiciona, la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión.

En este sentido, la invasión cultural, indiscutiblemente enajenante, realizada discreta o abiertamente, es siempre una violencia en cuanto violenta al ser de la cultura invadida, que o se ve amenazada o definitivamente pierde su originalidad.

Por esto, en la invasión cultural, como en el resto de las modalidades de acción antidialógica, los invasores son sus sujetos, autores y actores del proceso; los invadidos, sus objetos. Los invasores aceptan su opción (o al menos esto es lo que de ellos se espera). Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que anima, en la actuación de los invasores.

La invasión cultural tiene así una doble fase. Por un lado, es en si dominante, y por el otro es táctica de dominación.

En verdad, toda dominación implica una invasión que se manifiesta no sólo físicamente, en forma visible, sino a veces disfrazada y en la cual el invasor se presenta como si fuese el amigo que ayuda. En el fondo, la invasión es una forma de dominar económica y culturalmente al invadido.

Invasión que realiza una sociedad matriz, metropolitana, sobre una sociedad dependiente; o invasión implícita en la dominación de una clase sobre otra. en una misma sociedad.

Como manifestación de la conquista, la invasión cultural conduce a la inautenticidad del ser de los invadidos. Su programa responde al cuadro valorativo de sus actores, a sus patrones y finalidades.

De ahí que la invasión cultual, coherente con su matriz antidialógica e ideológica, jamás pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los invadidos. De ahí que, para los invasores, en su anhelo por dominar, por encuadrar a los individuos en sus patrones y modos de vida, sólo les interese saber cómo piensan los invadidos su propio mundo con el objeto de dominarlos cada vez más.[110]

En la invasión cultural, es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia. Cuanto más mimetizados estén los invadidos, mayor será la estabilidad de los invasores. Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca. Así, como no hay nada que no tenga su contrario, en la medida que los invadidos se van reconociendo como “inferiores”, irán reconociendo necesariamente la “superioridad” de los invasores. Los valores de éstos pasan a ser la pauta de los invadidos. Cuando más se acentúa la invasión, alienando el ser de la cultura de los invadidos,

---

[110] Con este fin, los invasores utilizan, cada vez más, las ciencias sociales, la tecnología, las ciencias naturales. Esto se da porque la invasión, en la medida en que es acción cultural y que su carácter inductor permanece como connotación esencial, no puede prescindir del auxilio de las ciencias y de la tecnología, que permiten una acción eficiente al invasor. Para ello, se hace indispensable el conocimiento del pasado y del presente de los invadidos, por medio del cual puedan determinar las alternativas de su futuro, y así, intentar su conducción en el sentido de sus intereses.

mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos: andar como aquellos, vestir a su manera, hablar a su modo.

El yo social de los invadidos que, como todo yo social, se constituye en las relaciones socioculturales que se dan en la estructura, es tan dual como el ser de la cultura invadida.

Esta dualidad, a la cual nos hemos referido con anterioridad, es la que explica a los invadidos y dominados, en cierto momento de su experiencia existencial, como un yo casi adherido al TU opresor.

Al reconocerse críticamente en contradicción con aquél es necesario que el YO oprimido rompa esta casi "adherencia" al TU opresor, "separándose" de él para objetivarlo. Al hacerlo, "ad-mira" la estructura en la que viene siendo oprimido, como una realidad deshumanizante.

Este cambio cualitativo en la percepción del mundo, que no se realiza fuera de la praxis, jamás puede ser estimulado por los opresores, como un objetivo de su teoría de la acción.

Por el contrario, es el mantenimiento del *statu quo* lo que les interesa, en la medida en que el cambio de la percepción del mundo, que implica la inserción crítica en la realidad, los amenaza. De ahí que la invasión cultural aparece como una característica de la acción antidialógica.

Existe, sin embargo, un aspecto que nos parece importante subrayar en el análisis que estamos haciendo de la acción antidialógica. Es que ésta, en la medida en que es una modalidad de la acción cultural de carácter dominador, siendo por lo tanto dominación en sí, como subrayamos anteriormente, es por otro lado instrumento de ésta. Así, además de su aspecto deliberado, volitivo, programado, tiene también otro aspecto que la caracteriza como producto de la realidad opresora.

En efecto, en la medida en que una estructura social se denota como estructura rígida, de carácter dominador, las instituciones formadoras que en ella se constituyen estarán, necesariamente, marcadas por su clima, trasladando sus mitos y orientando su acción en el estilo propio de la estructura. Los hogares y las escuelas, primarias, medias y universitarias, que no existen en el aire, sino en el tiempo y en el espacio, no pueden escapar a las influencias de las condiciones estructurales objetivas. Funcionan, en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros "invasores". Las relaciones padres-hijos, en los hogares, reflejan de modo general las condiciones objetivo-culturales de la totalidad de que participan. Y

si éstas son condiciones autoritarias, rígidas, dominadoras, penetran en los hogares que incrementan el clima de opresión.[111]

Mientras más se desarrollen estas relaciones de carácter autoritario entre padres e hijos, tanto más introyectan, los hijos, la autoridad paterna.

Discutiendo el problema de la necrofilia y de la biofilia, analiza Fromm, con la claridad que lo caracteriza, las condiciones objetivas que generan la una y la otra, sea esto en los hogares, en las relaciones padres-hijos, tanto en el clima desamoroso y opresor como en aquel amoroso y libre, o en el contexto socio-cultural. Niños deformados en un ambiente de desamor, opresivo, frustrados en su potencialidad, como diría Fromm, si no consiguen enderezarse en la juventud en el sentido de la auténtica rebelión, o se acomodan a una dimisión total de su querer, enajenados a la autoridad y a los mitos utilizados por la autoridad para "formarlos", o podrán llegar a asumir formas de acción destructiva.

Esta influencia del hogar y la familia se prolonga en la experiencia de la escuela. En ella, los educandos descubren temprano que, como en el hogar, para conquistar ciertas satisfacciones deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical. Y uno de estos preceptos es el de no pensar.

Introyectando la autoridad paterna a través de un tipo rígido de relaciones, que la escuela subraya, su tendencia, al transformarse en profesionales por el miedo a la libertad que en ellos se ha instaurado, es la de aceptar los patrones rígidos en que se deformaron.

Tal vez esto, asociado a su posición clasista, explique la adhesión de un gran número de profesionales a una acción antidialógica.[112]

---

[111] El autoritarismo de los padres y de los maestros se revela cada vez más a los jóvenes como algo antagónico a su libertad. Cada vez más, por esto, la juventud se opone a las formas de acción que minimizan su expresividad y obstaculizan su afirmación. Ésta, que es una de la manifestaciones positivas que observamos hoy día, no existe por casualidad. En el fondo. es un síntoma de aquel clima histórico al cual hicimos referencia en el primer capítulo de este ensayo, como característica de nuestra época *antropológica.* Por esto es que la reacción de la juventud no puede entenderse a menos que se haga en forma interesada, como simple indicador de las divergencias generacionales presentes en todas las épocas. En verdad esto es mas profundo. Lo que la juventud denuncia y condena en su rebelión es el modelo injusto de la sociedad dominadora. Rebelión cuyo carácter es sin embargo muy reciente. Lo autoritario perdura en su fuerza dominadora.

[112] Tal vez explique también la antidialogicidad de aquellos que, aunque convencidos de su opción revolucionaria, continúan desconfiando del pueblo, temiendo la comunión *con* él. De este modo, sin percibirlo, aún mantienen dentro de sí al opresor. La verdad es que temen a la libertad en la medida en que aún alojan en sí al opresor.

Cualquiera que sea la especialidad que tengan y que los ponga en relación con el pueblo, su convicción inquebrantable es la de que les cabe "transferir", "llevar" o "entregar al pueblo sus conocimientos, sus técnicas".

Se ven a sí mismos como los promotores del pueblo. Los programas de su acción, como lo indicaría cualquier buen teórico de la acción opresora, entrañan sus finalidades, sus convicciones, sus anhelos.

No se debe escuchar al pueblo para nada, pues éste, "incapaz e inculto, necesita ser educado por ellos para salir de la indolencia provocada por el subdesarrollo".

Para ellos, la "incultura del pueblo" es tal que les parece un "absurdo" hablar de la necesidad de respetar la "visión del mundo" que esté teniendo. La visión del mundo la tienen sólo los profesionales...

De la misma manera, les parece absurdo que sea indispensable escuchar al pueblo a fin de organizar el contenido programático de la acción educativa. Para ellos, "la ignorancia absoluta" del pueblo no le permite otra cosa sino recibir sus enseñanzas.

Por otra parte, cuando los invadidos, en cierto momento de su experiencia existencial, empiezan de una forma u otra a rechazar la invasión a la que en otro momento se podrían haber adaptado, los invasores, a fin de justificar su fracaso, hablan de la "inferioridad" de los invadidos, refiriéndose a ellos como "enfermos", "mal agradecidos" y llamándolos a veces también "mestizos".

Los bien intencionados, vale decir, aquellos que utilizan la "invasión" no ya como ideología, sino a causa de las deformaciones a que hicimos referencia en páginas anteriores, terminan por descubrir, en sus experiencias, que ciertos fracasos de su acción no se deben a una inferioridad ontológica de los hombres simples del pueblo, sino a la violencia de su acto invasor. De modo general, éste es un momento difícil por el que atraviesan muchos de los que hacen tal descubrimiento.

A pesar de que sienten la necesidad de renunciar a la acción invasora, tienen en tal forma introyectados los patrones de la dominación que esta renuncia pasa a ser una especie de muerte paulatina.

Renunciar al acto invasor significa, en cierta forma, superar la dualidad en que se encuentran como dominados por un lado, como dominadores, por otro.

Significa renunciar a todos los mitos de que se nutre la acción invasora y dar existencia a una acción dialógica. Significa, por esto mismo, dejar de estar sobre o "dentro", como "extranjeros", para estar con ellos, como compañeros.

El “miedo a la libertad” se instaura entonces en ellos. Durante el desarrollo de este proceso traumático, su tendencia natural es la de racionalizar el miedo, a través de una serie de mecanismos de evasión.

Este “miedo a la libertad”, en técnicos que ni siquiera alcanzaron a descubrir el carácter de acción invasora, es aún mayor cuando se les habla del sentido deshumanizante de esta acción.

Frecuentemente, en los cursos de capacitación, sobre todo en el momento de descodificación de situaciones concretas realizadas por los participantes, llega un momento en que preguntan irritados al coordinador de la discusión: “¿A dónde nos quiere llevar usted finalmente?” La verdad es que el coordinador no los desea conducir, sino que desea inducir una acción. Ocurre, simplemente, que al problematizarles una situación concreta, ellos empiezan a percibir que al profundizar en el análisis de esta situación tendrán necesariamente que afirmar o descubrir sus mitos.

Descubrir sus mitos y renunciar a ello es, en el momento, un acto “violento” realizado por los sujetos en contra de sí mismos. Afirmarlos, por el contrario, es revelarse. La única salida, como mecanismo de defensa también, radica en transferir al coordinador lo propio de su práctica normal: conducir, conquistar, invadir, como manifestaciones de la teoría antidialógica de la acción.

Esta misma evasión se verifica, aunque en menor escala, entre los hombres del pueblo, en la medida en que la situación concreta de opresión los aplasta y la “asistencialización” los domestica.

Una de las educadoras del “Full Circle”, institución de Nueva York, que realiza un trabajo educativo de efectivo valor, nos relató el siguiente caso: “Al problematizar una situación codificada a uno de los grupos de las áreas pobres de Nuera York sobre una situación concreta que mostraba, en la esquina de una calle —la misma en que se hacía la reunión— una gran cantidad de basura, dijo inmediatamente uno de los participantes: —Veo una calle de África o de América Latina. —¿Y por qué no de Nueva York?, preguntó la educadora. —Porque, afirmó, somos los Estados Unidos, y aquí no puede existir esto.”

Indudablemente, este hombre y algunos de sus compañeros, concordantes con él con su indiscutible “juego de conciencia”, escapaban a una realidad que los ofendía y cuyo reconocimiento incluso los amenazaba.

Al participar, aunque precariamente, de una cultura del éxito y del ascenso personales, reconocerse en una situación objetiva desfavorable, para una conciencia enajenada, equivalía a frenar la propia posibilidad de éxito.

Sea en éste, sea en el caso de los profesionales, la fuerza determinante de la cultura en que se desarrollan los mitos introyectados por los hombres es perfectamente visible. En ambos casos, ésta es la manifestación de la cultura de la clase dominante que obstaculiza la afirmación de los hombres como seres de decisión.

En el fondo, ni los profesionales a que hicimos referencia, ni los participantes de la discusión citada en un barrio pobre de Nueva York están hablando y actuando por sí mismos, como actores del proceso histórico. Ni los unos ni los otros son teóricos o ideólogos de la dominación. Al contrario, son un producto de ella que como tal se transforma a la vez en su causa principal.

Este es uno de los problemas serios que debe enfrentar la revolución en el momento de su acceso al poder. Etapa en la cual, exigiendo de su liderazgo un máximo de sabiduría política, decisión y coraje, exige el equilibrio suficiente para no dejarse caer en posiciones irracionales sectarias.

Es que, indiscutiblemente, los profesionales, con o sin formación universitaria y cualquiera que sea su especialidad, son hombres que estuvieron bajo la "sobredeterminación de una cultura de dominación que los constituyó como seres duales. Podrían, incluso, haber surgido de las clases populares, y la deformación en el fondo sería la misma y quizá peor. Sin embargo estos profesionales son necesarios a la reorganización de la nueva sociedad. Y, dada que un gran número de ellos, aunque marcados por su "miedo a la libertad" y renuentes a adherirse a una acción liberadora, son personas que en gran medida están equivocadas, nos parece que no sólo podrían sino que deberían ser recuperados por la revolución.

Esto exige de la revolución en el poder que, prolongando lo que antes fue la acción cultural dialógica, instaure la "revolución cultural". De esta manera, el poder revolucionario, concienciado y concienciador, no sólo es un poder sino un nuevo poder; un poder que no es sólo el freno necesario a los que pretenden continuar negando a los hombres, sino también la invitación valerosa a quienes quieran participar en la reconstrucción de la sociedad.

En este sentido, la "revolución cultural" es la continuación necesaria de la acción cultural dialógica que debe ser realizada en el proceso anterior del acceso al poder.

La "revolución cultural" asume a la sociedad en reconstrucción en su totalidad, en los múltiples quehaceres de los hombres, como campo de su acción formadora.

La reconstrucción de la sociedad, que no puede hacerse en forma mecanicista, tiene su instrumento fundamental en la cultura, y culturalmente se rehace a través de la revolución.

Tal como la entendemos, la “revolución cultural” es el esfuerzo máximo de concienciación que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, buscando llegar a todos, sin importar las tareas especificas que éste tenga que cumplir.

Por esta razón, este esfuerzo no puede limitarse a una mera formación tecnicista de los técnicos, ni cientificista de los científicos necesarios a la nueva sociedad. Esta no puede distinguirse cualitativamente de la otra de manera repentina, como piensan los mecanicistas en su ingenuidad, a menos que ocurra en forma radicalmente global.

No es posible que la sociedad revolucionaria atribuya a la tecnología las mismas finalidades que le eran atribuidas por la sociedad anterior. Consecuentemente, varía también la formación que de los hombres se haga.

En este sentido, la formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres, desde el momento en que la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente, de la humanización del hombre.

Desde este punto de vista, la formación de los hombres, por darse en el tiempo y en el espacio, exige para cualquier quehacer: por un lado, la comprensión de la cultura como supraestructura capaz de mantener en la infraestructura, en proceso de transformación revolucionaria, “supervivencias” del pasado;[113] y por otro, el quehacer mismo, como instrumento de transformación de la cultura.

En la medida en que la concienciación, en y por la “revolución cultural”, se va profundizando, en la praxis creadora de la sociedad nueva, los hombres van descubriendo las razones de la permanencia de las “supervivencias” míticas, que en el fondo no son sino las realidades forjadas en la vieja sociedad.

Así podrán, entonces, liberarse más rápidamente de estos espectros, que son siempre un serio problema para toda revolución en la medida en que obstaculizan la construcción de la nueva sociedad.

Por medio de estas “supervivencias”, la sociedad opresora continúa “invadiendo”, invadiendo ahora a la sociedad revolucionaria.

Lo paradójico de esta “invasión” es, sin embargo, que no la realiza la vieja élite dominadora reorganizada para tal efecto, sino que la lucen los hombres que tomaron parte en la revolución.

---

[113] Véase Louis Althusser, *La revolución teórica de Marx*, en que dedica todo un capítulo a la “Dialéctica de la sobredeterminación” (“Notas para una investigación”). Siglo XXI, México, 1968.

"Alojando" al opresor, se resisten, como si fueran el opresor mismo, de las medidas básicas que debe tomar el poder revolucionario.

Como seres duales, aceptan también, aunque en función de las supervivencias, el poder que se burocratiza, reprimiéndolos violentamente.

Este poder burocrático y violentamente represivo puede, a su vez, ser explicado a través de lo que Althusser[114] denomina "reactivación de los elementos antiguos", favorecidos ahora por circunstancias especiales, en la nueva sociedad.

Por estas razones, defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialógica que se prolonga en una "revolución cultural", conjuntamente con el acceso al poder. Asimismo, defendemos en ambas el esfuerzo serio y profundo de concienciación[115] para que finalmente la revolución cultural, al desarrollar la práctica de la confrontación permanente entre el liderazgo y el pueblo, consolide la participación verdaderamente crítica de éste en el poder.

De este modo, en la medida en que ambos —liderazgo y pueblo— se van volviendo críticos, la revolución impide con mayor facilidad el correr riesgos de burocratización que implican nuevas formas de opresión y de "invasión", que sólo son nuevas imágenes de la dominación.

La invasión cultural, que sirve a la conquista y mantenimiento de la opresión, implica siempre la visión focal de la realidad, la percepción de ésta como algo estático, la superposición de una visión del mundo sobre otra. Implica la "superioridad" del invasor, la "inferioridad" del invadido, la imposición de criterios, la posesión del invadido, el miedo de perderlo.

Aún más, la invasión cultural implica que el punto de decisión de la acción de los invadidos esté fuera de ellos, en los dominadores invasores. Y, en tanto la decisión no radique en quien debe decidir, sino que esté fuera de él, el primero sólo tiene la ilusión de que decide.

Por esta razón no puede existir el desarrollo socioeconómico en ninguna sociedad dual, refleja, invadida.

Por el contrario, para que exista desarrollo es necesario que se verifique un movimiento de búsqueda, de acción creadora, que tenga su

---

[114] Considerando este proceso, Althusser señala: "Esta reactivación sería propiamente inconcebible en una dialéctico desprovista de sobredeterminación". *Op. cit.*, p. 116.

[115] Concienciación con la cual los hombres a través de una praxis verdadera superan el estado de *objetos*, come dominados, y asumen el papel de sujetos de la historia.

punto de decisión en el ser mismo que lo realiza. Es necesario, además, que este movimiento se dé no sólo en el espacio sino en el tiempo propio del ser, tiempo del cual tenga conciencia.

De ahí que, si bien todo desarrollo es transformación, no toda transformación es desarrollo.

La transformación que se realiza en el "ser en sí" de una semilla que, en condiciones favorables, germina y nace, no es desarrollo. Del mismo modo, la transformación del "ser en sí" de un animal no es desarrollo. Ambos se transforman determinados por la especie a que pertenecen y en un tiempo que no les pertenece, puesto que es el tiempo de los hombres.

Estos, entre los seres inconclusos, son los únicos que se desarrollan. Como seres históricos, como "seres para sí", autobiográficos, su transformación, que es desarrollo, se da en un tiempo que es suyo y nunca se da al margen de él.

Esta es la razón por la cual, sometidos a condiciones concretas de opresión en las que se enajenan, transformados en "seres para otros" del falso "ser para sí" de quien dependen, los hombres tampoco se desarrollan auténticamente. Al prohibírseles el acto de decisión, que se encuentra en el ser dominador, éstos sólo se limitan a seguir sus prescripciones.

Los oprimidos sólo empiezan a desarrollarse cuando, al superar la contradicción en que se encuentran, se transforman en los "seres para sí".

Si analizamos ahora una sociedad desde la perspectiva del ser, nos parece que ésta sólo puede desarrollarse como sociedad "ser para sí", como sociedad libre. No es posible el desarrollo de sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, en tanto son sociedades enajenadas cuyo punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas: en la sociedad metropolitana. En última instancia, es ésta quien decide los destinos de aquéllas, que sólo se transforman.

Precisamente entendidas como "seres para otro", como sociedades oprimidas, su transformación interesa a la metrópoli.

Por estas razones, es necesario no confundir desarrollo con modernización. Ésta, que casi siempre se realiza en forma inducida, aunque alcance a ciertos sectores de la población de la "sociedad satélite", en el fondo sólo interesa a la sociedad metropolitana. La sociedad simplemente modernizada, no desarrollada, continúa dependiente del centro externo, aun cuando asuma, por mera delegación, algunas áreas mínimas de

decisión. Esto es lo que ocurre y ocurrirá con cualquier sociedad dependiente, en tanto se mantenga en su calidad de tal.

Estamos convencidos que a fin de comprobar si una sociedad se desarrolla o no debemos ultrapasar los criterios utilizados en el análisis de sus índices de ingreso per cápita que, estadísticamente mecanicistas, no alcanzan siquiera a expresar la verdad. Evitar, asimismo, los que se centran únicamente en el estudio de la renta bruta. Nos parece que el criterio básico, primordial, radica en saber si la sociedad es o no un "ser para sí", vale decir, libre. Si no lo es, estos criterios indicarán sólo su modernización mas no su desarrollo.

La contradicción principal de las sociedades duales es, realmente, la de sus relaciones de dependencia que se establecen con la sociedad metropolitana. En tanto no superen esta contradicción, no son "seres para sí" y, al no serlo, no se desarrollan.

Superada la contradicción, lo que antes era mera transformación asistencializadora principalmente en beneficio de la metrópoli se vuelve verdadero desarrollo, en beneficio del "ser para sí".

Por esto, las soluciones meramente reformistas que estas sociedades intentan poner en práctica, llegando algunas de ellas a asustar e incluso aterrorizar a los sectores más reaccionarios de sus élites, no alcanzan a resolver sus contradicciones.

Casi siempre, y quizás siempre, estas soluciones reformistas son inducidas por las mismas metrópolis como una respuesta renovada que les impone el propio proceso histórico con el fin de mantener su hegemonía.

Es como si la metrópoli dijera, y no es necesario decirlo: "Hagamos las reformas, antes que las sociedades dependientes hagan la revolución".

Para lograrlo, la sociedad metropolitana no tiene otros caminos sino los de la conquista, la manipulación, la invasión económica y cultural (a veces militar) de la sociedad dependiente.

Invasión económica y cultural en que las élites dirigentes de la sociedad dominada son, en gran medida, verdaderas metástasis de las élites dirigentes de la sociedad metropolitana.

Después de este análisis en torno de la teoría de la acción antidialógica, al cual damos un carácter solamente aproximativo, podemos repetir lo que venimos afirmando a través de todo este ensayo: la imposibilidad de que el liderazgo revolucionario utilice los mismos procedimientos antidialógicos utilizados por los opresores para oprimir. Por el contrario, el camino del

liderazgo revolucionario debe ser el del diálogo, el de la comunicación, el de la confrontación cuya teoría analizaremos a continuación.

Previamente, discutamos, sin embargo, un punto que nos parece de real importancia para lograr una mayor aclaración de nuestras posiciones.

Queremos hacer referencia al momento de la constitución del liderazgo revolucionario y a algunas de sus consecuencias básicas, de carácter histórico y sociológico, para el proceso revolucionario.

En forma general, este liderazgo es encarnado por hombres que de una forma u otra participaban de los estratos sociales de los dominadores.

En un momento determinado de su experiencia existencial, bajo ciertas condiciones históricas, éstos renuncian, en un acto de verdadera solidaridad (por lo menos así lo esperamos), a la clase a la cual pertenecen y adhieren a los oprimidos. Dicha adhesión, sea como resultante de un análisis científico de la realidad o no, cuando es verdadera implica un acto de amor y de real compromiso.[116]

Esta adhesión a los oprimidos implica un caminar hacia ellos. Una comunicación con ellos.

Las masas populares necesitan descubrirse en el liderazgo emergente y éste en las masas. En el momento en que el liderazgo emerge como tal, necesariamente se constituye como contradicción de las élites dominadoras.

Las masas oprimidas, que son también contradicción objetiva de estas élites, "comunican" esta contradicción al liderazgo emergente.

Esto no significa, sin embargo, que las masas hayan alcanzado un grado tal de percepción de su opresión, de la cual puede resultar el reconocerse críticamente en antagonismo con aquéllas.[117]

Pueden estar en una postura de "adherencia" al opresor, tal como señalamos con anterioridad.

---

[116] En el capítulo anterior citamos la opinión de Guevara con respecto a este tema. De Camilo Torres, dice Germán Guzmán: "se jugó entero porque lo entregó todo. A cada hora mantuvo con el pueblo una actitud vital de compromiso como sacerdote, como cristiano y como revolucionario". Germán Guzmán, *El padre Camilo Torres*, Siglo XXI, México, p. 8.

[117] Una cosa son las "necesidades de clase" y otra diferente la "conciencia de clase".A propósito de "conciencia de. clase", véase Georg Lukas. *Histoire et conscience de classe*, Editions du Minuit, Paris, 1960.

También es posible que, en función de ciertas condiciones históricas objetivas, hayan alcanzado, si no una visualización clara de su opresión, una casi "claridad" de ésta.

Si, en el primer caso, su "adherencia" o casi "adherencia" al opresor no les posibilita localizarlo, repitiendo a Fanon, *fuera* de ellas, en el segundo, localizándolo, se reconocen, a un nivel crítico, en antagonismo con él.

En un primer momento, "alojado" en ellas el opresor, su ambigüedad las lleva a temer más y más a la libertad. Apelan a explicaciones mágicas o a una falsa visión de Dios —estimulada por los opresores— a quien fatalmente transfieren la responsabilidad de su estado de oprimidos.[118]

Sin creer en sí mismas, destruidas, desesperanzadas, estas masas difícilmente buscan su liberación, en cuyo acto de rebeldía incluso pueden ver una ruptura desobediente a la voluntad de Dios —una especie de enfrentamiento indebido con el destino. De ahí la necesidad, que tanto subrayamos, de problematizarlas con respecto a los mitos con que las nutre la opresión.

En el segundo caso, vale decir una vez alcanzada la claridad o casi claridad de la opresión, factor que las lleva a localizar el opresor fuera de ellas, aceptan la lucha para superar la contradicción en que están. En este momento superan la distancia mediadora entre las "necesidades de clase" objetivas y la "con-ciencia de clase".

En la primera hipótesis, el liderazgo revolucionario se transforma, dolorosamente y sin quererlo, en contradicción de las masas.

En la segunda, al emerger el liderazgo, recibe la adhesión casi instantánea y simpática de las masas, que tiende a crecer durante el proceso de la acción revolucionaria.

De ahí que el camino que hace hasta ellas el liderazgo es espontáneamente dialógico. Existe una empatía casi inmediata entre las masas y el liderazgo revolucionario. El compromiso entre ellos se establece en forma casi repentina. Ambas se sienten cohermanadas en la misma representatividad, como contradicción de las elites dominadoras.

---

[118] En conversación con un sacerdote chileno, de alta responsabilidad intelectual y moral, el cual estuvo en Recife en 1966, escuchamos que, "al visitar, con un amigo pernambucano, varias familias residentes en Mocambos, en condiciones de miseria indiscutible, y al preguntarles cómo soportaban vivir en esta forma, escuchaban siempre la misma respuesta: "¿Qué puedo hacer? ¡Si Dios lo quiere así, sólo debo conformarme!"

En este momento se instaura el diálogo entre ellas y difícilmente puede romperse. Diálogo que continúa con el acceso al poder, el cual las masas realmente saben suyo.

Esto no disminuye en nada el espíritu de lucha, el valor, la capacidad de amor, la valentía del liderazgo revolucionario.

El liderazgo de Fidel Castro y de sus compañeros, llamados en su época "aventureros irresponsables", un liderazgo eminentemente dialógico, se identificó con las masas sometidas a una brutal violencia, la de la dictadura de Batista.

Con esto no queremos afirmar que esta adhesión se dio fácilmente. Exigió el testimonio valeroso, la valentía de amar al pueblo y de sacrificarse por él. Exigió el testimonio de la esperanza permanente por reiniciar la tarea después de cada desastre, animados por la victoria que, forjada por ellos con el pueblo, no era sólo de ellos, sino de ellos y del pueblo o de ellos en tanto pueblo.

Fidel polarizó sistemáticamente la adhesión de las masas que, además de la situación objetiva de opresión en que estaban, hablan, de cierta forma, empezado a romper su "adherencia" con el opresor en función de su experiencia histórica.

Su "alejamiento del opresor las estaba llevando a "objetivarlo", reconociéndose así como su contradicción antagónica. De ahí que Fidel jamás se haya hecho contradicción de ellas. Era de esperarse alguna deserción, o alguna traición como las registradas por Guevara en su *Pasajes de la guerra revolucionaria*, en el que hace referencia a las múltiples adhesiones del pueblo por la Revolución.

De esta manera, el camino que recorre el liderazgo revolucionario hasta las masas, en función de ciertas condiciones históricas, o se realiza horizontalmente, constituyendo ambas un solo cuerpo contradictorio del opresor o. verificándose triangularmente, lleva el liderazgo revolucionario a "habitar" el vértice del triángulo, contradiciendo también a las masas populares.

Esta condición, como ya hemos señalado, se les impone por el hecho de que las masas no han alcanzado aún la visión crítica o poco menos de la realidad opresora. Sin embargo, el liderazgo revolucionario casi nunca percibe que está siendo contradicción de las masas. Quizá por un mecanismo de defensa se resiste a visualizar dicha percepción que es realmente dolorosa.

No es fácil que el liderazgo, que emerge por un gesto de adhesión a las masas oprimidas, se reconozca como contradicción de éstas.

Esto nos parece un dato importante para analizar ciertas formas de comportamiento del liderazgo revolucionario, que aunque sin ser necesariamente una contradicción antagónica y sin desearlo se constituyen como contradicción de las masas populares.

El liderazgo revolucionario, indudablemente, necesita de la adhesión de las masas populares para llevar a cabo la revolución.

En la hipótesis en que la contradiga, al buscar esta adhesión y sorprender en ellas un cierto alejamiento, una cierta desconfianza, puede confundir esta desconfianza y aquel alejamiento como si fuesen índices de una natural incapacidad de ellas. Reduce, entonces, lo que es un momento histórico de la conciencia popular a una deficiencia intrínseca de las mismas. Y, al necesitar de su adhesión a la lucha, para llevar a cabo la revolución y desconfiar al mismo tiempo de las masas desconfiadas, se deja tentar por los mismos procedimientos que la élite dominadora utiliza para oprimir. Racionalizando su desconfianza, se refiere a la imposibilidad del diálogo con las masas populares antes del acceso al poder, inscribiendo de esta manera su acción en la matriz de la teoría antidialógica. De ahí que muchas veces, al igual que la élite dominadora, intente la conquista de las masas, se transforme en mesiánica, utilice la manipulación y realice la invasión cultural. Por estos caminos, caminos de opresión, el liderazgo o no hace la revolución o, si la hace, ésta no es verdadera.

El papel de liderazgo revolucionario, en cualquier circunstancia y aún más en ésta, radica en estudiar seriamente, en cuanto actúa, las razones de esta o de aquella actitud de desconfianza de las masas y buscar los verdaderos caminos por los cuales pueda llegar a la comunión con ellas. Comunión en el sentido de ayudarlas a que se ayuden en la visualización critica de la realidad opresora que las torna oprimidas.

La conciencia dominada existe, dual, ambigua, con sus temores y desconfianzas.[119]

En su diario sobre la lucha en Bolivia, el comandante Guevara se refiere, en varias oportunidades, a la falta de participación campesina, afirmando textualmente: "La movilización campesina es inexistente, salvo en las tareas de información que molestan algo, pero no son muy rápidos ni eficientes; los podremos anular". Y en otro párrafo: "Falta completa de incorporación campesina aunque nos van perdiendo el miedo y se logra la admiración de los campesinos. Es una tarea lenta y paciente".[120] Explicando este miedo y la poca

---

[119] Importante la lectura de: Erich Fromm, *The application of humanist* psychoanalysis to Marxist theory, en Socialist humanism, Anchor Books. 1966. Y Reuben Osborn. *Marxismo y psicoanálisis*, Ediciones Península, Barcelona, 1967.

[120] Che Guevara. El diario del Che en Bolivia, Siglo XXI, México, pp. 131 y 152.

eficiencia de los campesinos, vamos a encontrar en ellos, como conciencias dominadas, al opresor introyectado. "...Son impenetrables como las piedras: cuando se les habla parece que en la profundidad de sus ojos 'se mofaran'." Es que, por detrás de estos ojos desconfiados, de esta impenetrabilidad de los campesinos, estaban los ojos del opresor, introyectado en ellos.

Las mismas formas y comportamiento de los oprimidos, su manera de "estar siendo" resultante de la opresión y del alojo del opresor, exigen al revolucionario otra teoría de la acción radicalmente diferente de la que ilumina la práctica de la acción cultural que acabamos de analizar.

Lo que distingue al liderazgo revolucionario de la élite dominadora no son sólo los objetivos, sino su modo distinto de actuar. Si actúan en igual forma sus objetivos se identifican.

Por esta razón afirmamos con anterioridad que era paradójico que una élite dominadora problematizara las relaciones hombre-mundo a los oprimidos, como lo es el que el liderazgo revolucionario no lo haga.

Analicemos ahora la teoría de la acción cultural dialógica, intentando, como en el caso anterior, descubrir sus elementos constitutivos.

Colaboración

En tanto en la teoría de la acción antidialógica la conquista, como su primera característica, implica un sujeto que, conquistando al otro, lo transforma en objeto, en la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración. El yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero "esto".

El yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú —un no yo— ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo.

No existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación.

Si las masas populares dominadas, por todas las consideraciones que hemos ido haciendo son incapaces, en un cierto momento de la historia, de responder a su vocación de ser sujeto, podrán realizarse a través de la

problematización de su propia opresión, que implica siempre una forma determinada de acción.

Esto no significa que, en el quehacer dialógico, no exista lugar para el liderazgo revolucionario.

Significa, sólo, que el liderazgo no es propietario de las masas populares, a pesar de que a él se le reconoce un papel importante, fundamental, indispensable.

La importancia de su papel, sin embargo, no lo autoriza para mandar a las masas populares, ciegamente, hacia su liberación. Si así fuese, este liderazgo repetiría el mesianismo salvador de las élites dominadoras, aunque, en este caso, estuviera intentando la "salvación" de las masas populares.

En esta hipótesis, la liberación o la salvación de las masas populares sería un regalo, una donación que se hace a las masas, lo que rompería el vinculo dialógico entre ambas, convirtiéndolas, de coautores de la acción liberadora, en objetos de esta acción.

La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación.

El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración. En la teoría de la acción dialógica, no hay lugar para la conquista de las masas para los ideales revolucionarios, sino para su adhesión.

El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza.

No significa esto que la teoría de la acción dialógica no conduzca a nada. Como tampoco significa qua el dialógico deje de tener una conciencia clara de lo que quiere. de los objetivos con los cuales se comprometió.

El liderazgo revolucionario, comprometido con las masas oprimidas, tiene un compromiso con la libertad. Y, dado que su compromiso es con las masas oprimidas para que se liberen, no puede pretender conquistarlas, sino buscar su adhesión para la liberación.

La adhesión conquistada no es adhesión, es sólo "adherencia" del conquistado al conquistador por medio de la prescripción de las opciones de éste hacia aquél. La adhesión verdadera es la coincidencia libre de opciones. Sólo puede verificarse en la intercomunicación de los hombres, mediando la realidad.

De ahí que, por el contrario de lo que ocurre con la conquista, en la teoría antidialógica de la acción, que mitifica la realidad para mantener la dominación, en la colaboración, exigida por la teoría dialógica de la acción, los sujetos se vuelcan sobre la realidad de la que dependen, que, problematizada, los desafía. La respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla.

Problematizar, sin embargo, no es esloganizar, sino ejercer un análisis critico sobre la realidad-problema.

Mientras en la teoría antidialógica las masas son el objeto sobre el que incide la acción de la conquista, en la teoría de la acción dialógica son también sujetos a quien les cabe conquistar el mundo. Si, en el primero de los casos, se alienan cada vez más, en el segundo transforman el mundo para la liberación de los hombres.

Mientras en la teoría antidialógica la élite dominadora mitifica el mundo para dominar mejor, con la teoría dialógica exige el descubrimiento del mundo. Si en la mitificación del mundo y de los hombres existen un sujeto que mitifica y objetos mitificados, no se da lo mismo en el descubrimiento del mundo, que es su desmitificación.

En este caso, nadie descubre el mundo al otro, aunque cuando un sujeto inicie el esfuerzo de descubrimiento de los otros, es preciso que éstos se transformen también en sujetos en el acto de descubrir.

El descubrimiento del mundo y de si mismos, en la praxis auténtica, hace posible su adhesión a las masas populares.

Dicha adhesión coincide con la confianza que las masas populares comienzan a tener en si mismas y en el liderazgo revolucionario, cuando perciben su dedicación, su autenticidad en la defensa de la liberación de los hombres.

La confianza de las masas en el liderazgo, implica la confianza que éstas tengan en ellas.

Por esto, la confianza en las masas populares oprimidas no puede ser una confianza ingenua.

El liderazgo debe confiar en las potencialidades de las masas a las cuales no puede tratar como objetos de su acción. Debe confiar en que ellas son capaces de empeñarse en la búsqueda de su liberación y desconfiar siempre de la ambigüedad de los hombres oprimidos.

Desconfiar de los hombres oprimidos, no es desconfiar de ellos en tanto hombres, sino desconfiar del opresor "alojado" en ellos.

De este modo, cuando Guevara[121], llama la atención del revolucionario —"desconfianza, desconfiar al principio hasta de la propia sombra, de los campesinos amigos, de los informantes, de los guías, de los contactos"—, no está rompiendo la condición fundamental de la teoría de la acción dialógica. Está sólo siendo realista.

Es que la confianza, aunque base del diálogo, no es un *a priori* de *éste*, sino una resultante del encuentro en que los hombres se transforman en sujetos de la denuncia del mundo para su transformación.

De ahí que, mientras los oprimidos sean el opresor que tienen "dentro" más que ellos mismos, su miedo natural a la libertad puede llevarlos a la denuncia, no de la realidad opresora sino del liderazgo revolucionario.

Por esto mismo, no pudiendo el liderazgo caer en la ingenuidad, debe estar atento en lo que se refiere a estas posibilidades.

En el relato que hemos citada, hecho por Guevara sobre la lucha en Sierra Maestra, relato en el cual se destaca la humildad como una constante, se comprueban estas posibilidades, no sólo como deserciones de la lucha, sino en la traición misma de la causa.

Muchas veces al reconocer en su relato la necesidad del castigo para el desertor, a fin de mantener la cohesión y la disciplina del grupo, reconoce también ciertas razones explicativas de la deserción. Una de ellas, quizá la más importante, es la de la ambigüedad del ser del desertor.

Desde la perspectiva que defendemos, es impresionante leer un trozo del relato en que Guevara se refiere a su presencia, no sólo como guerrillero sino como médico, en una comunidad campesina de Sierra Maestra. "Allí empezaba a hacerse carne en nosotros la conciencia de la necesidad de un cambio definitivo en la vida del pueblo. La idea de la Reforma Agraria se hizo nítida y la comunión con el pueblo dejó de ser teoría para convertirse en parte definitiva de nuestro ser. La guerrilla y el campesinado —continúa— se iban fundiendo en una sola masa, sin que nadie pueda decir en qué momento se hizo íntimamente verídico lo proclamado y fuimos parte del campesinado. Sólo sé —agrega Guevara—, en lo que a mí respecta, que aquellas consultas a los guajiros de la Sierra convirtieron la decisión espontánea y algo lírica en una fuerza de distinto valor y más serena.

[121] Che Guevara. *Pasajes de la guerra revolucionaria*, en *Obra revolucionaria*, México, ERA, 1967. p. 281.

"Nunca han sospechado —concluye con humildad— aquellos sufridos y leales pobladores de la Sierra Maestra, el papel que desempeñaron como forjadores de nuestra ideología revolucionaria."[122]

Fue así, a través de un diálogo con las masas campesinas, como su praxis revolucionaria tomó un sentido definitivo. Sin embargo, lo que Guevara no expresó, debido quizá a su humildad, es que fueron precisamente esta humildad y su capacidad de amar las que hicieron posible su "comunión" con el pueblo. Y esta comunión, indudablemente dialógica, se hizo colaboración.

Obsérvese cómo un líder como Guevara, que no subió a la Sierra con Fidel y sus compañeros como un joven frustrado en busca de aventuras, reconoce que su comunión con el pueblo dejó de ser teoría para convertirse en parte definitiva de su ser (en el texto; nuestro ser).

Incluso en su estilo inconfundible al narrar los momentos de su experiencia y la de sus compañeros, al referirse a sus encuentros con los campesinos "leales y humildes", en un lenguaje a veces evangélico, este hombre excepcional revelaba una profunda capacidad de amar y comunicarse.

De ahí la fuerza de su testimonio, tan ardiente como el del sacerdote guerrillero, Camilo Torres.

Sin esta comunión, que genera la verdadera colaboración, el pueblo había sido objeto del hacer revolucionario de los hombres de la Sierra. Y, como tal, no habría podido darse la adhesión a que se refiere. Cuando mucho, habría "adherencia", con la cual no se hace una revolución, sino que se verifica la dominación.

Lo que exige la teoría de la acción dialógica es que, cualquiera que sea el momento de la acción revolucionaria, ésta no puede prescindir de la comunión con las masas populares.

La comunión provoca la colaboración, la que conduce al liderazgo y, a las masas, a aquella "fusión" a que se refiere el gran líder recientemente desaparecido. Fusión que sólo existe si la acción revolucionaria es realmente humana[123] y, por ello, simpática, amorosa, comunicante y humilde, a fin de que sea liberadora.

La revolución es biófila, es creadora de vida, aunque para crearla sea necesario detener las vidas que prohíben la vida.

---

[122] Che Guevara, op. cit., p. 157 (El subrayado es nuestro)

[123] A propósito de la defensa del hombre frente a "su muerte" después de "la muerte de Dios", en el pensamiento actual, véase Michel Dufrenne, *Pour l'homme*, Éditions du Seuil, Paris, 1968.

No existe la vida sin la muerte, así como no existe la muerte sin la vida. Pero existe también una "muerte en vida". Y la "muerte en vida es, exactamente, la vida a la cual se le prohíbe ser".

Creemos que ni siquiera es necesario utilizar datos estadísticos para demostrar cuántos, en Brasil y en América Latina en general, son los "muertos en vida", son "sombras" de gente, hombres, mujeres, niños, desesperados y sometidos[124] a una permanente "guerra invisible" en la que el poco de vida que les resta va siendo devorado por la tuberculosis, por la diarrea infantil, por mil enfermedades de la miseria, muchas de las cuales son denominadas "dolencias tropicales" por la alienación.

Frente a situaciones como ésta, señala el padre Chenu, muchos, tanto entre los padres conciliares como entre los laicos informados, temen que, al considerar las necesidades y miserias del mundo, nos atengamos a una apostasía conmovedora a fin de paliar la miseria y la injusticia en sus manifestaciones y sus síntomas, sin que se llegue a un análisis de las causas, a la denuncia del régimen que segrega esta injusticia y engendra esta miseria.[125]

Lo que defiende la teoría dialógica de la acción es que la denuncia del "régimen que segrega esta injusticia y engendra esta miseria" sea hecha con sus victimas a fin de buscar la liberación de los hombres, en colaboración con ellos.

Unir para la liberación

Si en la teoría de la acción antidialógica se impone, necesariamente, el que los dominadores provoquen la división de los oprimidos con el fin de mantener más fácilmente la opresión, en la teoría dialógica de la acción, por el contrario, el liderazgo se obliga incansablemente a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de éstos con él para lograr la liberación.

---

[124] La mayoría de ellos, dice Gerassi, refiriéndose a los campesinos, se vende o venden como esclavos a miembros de su familia, con el fin de escapar a la muerte. Un diario de Belo Horizonte descubrió nada menos que 50,000 victimas (vendidas por 1,500 cruceiros). y el reportero, continúa Gerassi, para comprobarlo, compró un hombre y a su mujer por 30 dólares. "Vi mucha gente morir de hambre —explicó el esclavo— y por esto no me importa ser vendido." Cuando un traficante de hombres fue apresado en São Paulo en 1959, confesó sus contactos con hacendado de la región, dueños de cafetales y constructores de edificios interesados en su mercadería, excepto, sin embargo, las adolescentes que eran vendidas a los burdeles. John Gerassi, *A invassão da América Latina*, Civilização Brasileira, Río, 1965, p. 120.
[125] Chenu, *Témoignage Chrétien*, abril de 1964, citada por André Moine, Cristianos y marxistas después del Concilio, Editorial Arandú, Buenos Aires,1965, p. 167.

Como en cualquiera de las categorías de la acción dialógica, el problema central con que en ésta, como en las otras, se enfrenta, es que ninguna de ellas se da fuera de la praxis.

Si a la élite dominante le es fácil, o por lo menos no le es tan difícil, la praxis opresora, no es lo mismo lo que se verifica con el liderazgo revolucionario al intentar la praxis liberadora.

Mientras la primera cuenta con los instrumentos del poder, los segundos se encuentran bajo la fuerza de este poder.

La primera se organiza a sí misma libremente, y, aun cuando tenga divisiones accidentales y momentáneas, se unifica rápidamente frente a cualquier amenaza a sus intereses fundamentales. La segunda, que no existe sin las masas populares, en la medida en que es una contradicción antagónica de la primera, tiene, en esta condición, el primer óbice a su propia organización.

Sería una inconsecuencia de la élite dominadora si consintiera en la organización del liderazgo revolucionario, vale decir, en la organización de las masas oprimidas, pues aquélla no existe sin la unión de éstas entre sí.

Y de éstas con el liderazgo.

Mientras que, para la élite dominadora, su unidad interna implica la división de las masas populares para el liderazgo revolucionario, su unidad sólo existe en la unidad de las masas entre si y con él. La primera existe en la medida en que existe su antagonismo con las masas; la segunda, en razón de su comunión con ellas que, por esto mismo, deben estar unidas y no divididas.

La situación concreta de opresión, al dualizar el yo del oprimido, al hacerlo ambiguo, emocionalmente inestable, temeroso de la libertad, facilita la acción divisora del dominador en la misma proporción en que dificulta la acción unificadora indispensable para la práctica liberadora.

Aún más, la situación objetiva de dominación es, en sí misma, una situación divisora. Empieza por separar el yo oprimido en la medida en que, manteniendo una posición de "adherencia" a la realidad que se le presenta como algo omnipotente, aplastador, lo aliena en entidades extrañas, explicadoras de este poder.

Parte de su yo se encuentra en la realidad a la que se haya "adherido", parte afuera, en la o las entidades extrañas, a las cuales responsabiliza por la fuerza de la realidad objetiva y frente a la cual no le es posible hacer nada. De ahí que sea éste igualmente un yo dividido entre un pasado y un presente iguales y un futuro sin esperanzas que, en el fondo, no existe. Un yo que no se

reconoce siendo, y por esto no puede tener, en lo que todavía ve, el futuro que debe construir en unión con otros.

En la medida en que sea capaz de romper con la "adherencia", objetivando la realidad de la cual emerge, se va unificando como yo, como sujeto frente al objeto. En este momento, en que rompe también la falsa unidad de su ser dividido, se individualiza verdaderamente.

De este modo, si para dividir es necesario mantener el yo dominado "adherido" a la realidad opresora, mitificándola, para el esfuerzo de unión el primer paso lo constituye la desmitificación de la realidad.

Si a fin de mantener divididos a los oprimidos se hace indispensable una ideología de la opresión, para lograr su unión es imprescindible una forma de acción cultural a través de la cual conozcan el *porqué* y el *cómo* de su "adherencia" a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella. Es necesario, por lo tanto, desideologizar.

Por eso el esfuerzo por la unión de los oprimidos no puede ser un trabajo de mera esloganización ideológica. Este, distorsionando la relación auténtica entre el sujeto y la realidad objetiva, separa también lo *cognoscitivo* de lo *afectivo* y de lo *activo*, que, en el fondo, son una totalidad no dicotomizable.

Realmente, lo fundamental de la acción dialógico-liberadora, no es "desadherir" a los oprimidos de una realidad mitificada en la cual se hallan divididos, para "adherirlos" a otra.

El objetivo de la acción dialógica radica, por el contrario, en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del porqué y del como de su "adherencia", para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta.

El significar, la unión de los oprimidos, la relación solidaria entre sí, sin importar cuáles sean los niveles reales en que éstos se encuentren como tales, implica, indiscutiblemente, una conciencia de clase.

La "adherencia" a la realidad en que se encuentran los oprimidos, sobre todo aquellos que constituyen las grandes masas campesinas de América Latina, exige que la conciencia de la clase oprimida pase, si no antes, por lo menos concomitantemente, por la conciencia del hombre oprimido.

Proponer a un campesino europeo, posiblemente, su condición de hombre como un problema, le parecerá algo extraño.

No será lo mismo hacerlo a campesinos latinoamericanos cuyo mundo, de modo general, se "acaba en las fronteras del latifundio y cuyos gestos repiten,

de cierta manera, aquellos de los animales y los árboles; campesinos que, “inmersos” en el tiempo, se consideran iguales a éstos.

Estamos convencidos de que es indispensable que estos hombres, adheridos de tal forma a la naturaleza y a la figura del opresor, se perciban como hombres a quienes se les ha prohibido estar siendo.

La “cultura del silencio”, que se genera en la estructura opresora. y bajo cuya fuerza condicionante realizan su experiencia de “objetos”, necesariamente los constituye ele esta forma.

Descubrirse, por lo tanto, a través de una modalidad de acción cultural, dialógica, problematizadora de sí mismos en su enfrentamiento con el mundo, significa, en un primer momento, que se descubran como Pedro, Antonio o Josefa, con todo el profundo significado que tiene este descubrimiento.

Descubrimiento que implica una percepción distinta del significado de los signos. Mundo, hombre, cultura, árboles, trabajo, animal, van asumiendo un significado verdadero que antes no tenían.

Se reconocen ahora como seres transformadores de la realidad, algo que para ellos era misterioso, y transformadores de esa realidad a través de su trabajo creador.

Descubren que, como hombres, no pueden continuar siendo “objetos” poseídos, y de la toma de conciencia de sí mismos como hombres oprimidos derivan a la conciencia de clase oprimida.

Cuando el intento de unión de los campesinos se realiza en base a prácticas activistas, que giran en torno de lemas y no penetran en esos aspectos fundamentales, lo que puede observarse es una yuxtaposición de los individuos, yuxtaposición que le da a su acción un carácter meramente mecanicista.

La unión de los oprimidos es un quehacer que se da en el dominio de lo humano y no en el de las cosas. Se verifica, por eso mismo, en la realidad que solamente será auténticamente comprendida al captársela en la dialecticidad entre la infra y la supra-estructura.

A fin de que los oprimidos se unan entre sí, es necesario que corten el cordón umbilical de carácter mágico o mítico, a través del cual se encuentran ligados al mundo de la opresión.

La unión entre ellos no puede tener la misma naturaleza que sus relaciones con ese mundo.

Por eso la unión de los oprimidos es realmente indispensable al proceso revolucionario y ésta le exige al proceso que sea, desde su comienzo, lo que debe ser: acción cultural.[126]

Acción cultural cuya práctica, para conseguir la unidad de los oprimidos, va a depender de la experiencia histórica y existencial que ellos están teniendo, en esta o aquella estructura.

En tanto los campesinos se encuentran en una realidad "cerrada", cuyo centro de decisiones opresoras es "singular" y compacto, los oprimidos urbanos se encuentran en un contexto que está "abriéndose" y en el cual el centro de mando opresor se hace plural y complejo.

En el primero, los dominados se encuentran bajo la decisión de la figura dominadora que encarna, en su persona, el sistema opresor en sí; en el segundo caso, se encuentran sometidos a una especie de "impersonalidad opresora".

En ambos casos existe una cierta "invisibilidad" del poder opresor. En el primero, dada su proximidad a los oprimidos; en el segundo, dada su difusividad.

Las formas de acción cultural, en situaciones distintas como éstas, tienen el mismo objetivo: aclarar a los oprimidos la situación concreta en que se encuentran, que media entre ellos y los opresores, sean aquéllas visibles o no.

Sólo estas formas de acción que se oponen, por un lado, a los discursos verbalistas inoperantes y, por otro, al activismo mecanicista, pueden oponerse también a la acción divisora de las elites dominadoras y dirigir su atención en dirección a la unidad de los oprimidos.

Organización

En tanto en la teoría de la acción antidialógica, la manipulación útil a la conquista se impone como condición indispensable al acto dominador, en la teoría dialógica de la acción nos encontramos con su opuesto antagónico: el de la organización de las masas populares.

Organización que no está sólo directamente ligada a su unidad, sino que es un desdoblamiento natural, producto de la unidad de las masas populares.

---

[126] A propósito de acción cultural y revolución cultural. véase Paulo Freire, "*Cultural action for freedom*", op. cit.. Harvard, 1969.

De este modo, al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe prestarles a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común.

Dicho testimonio, constante, humilde y valeroso en el ejercicio de una tarea común —la de la liberación de los hombres—, evita el riesgo de los "dirigismos antidialógicos".

Lo que puede variar en función de las condiciones históricas de una sociedad determinada es la forma de dar testimonio. El testimonio en sí, es, sin embargo, un elemento constitutivo de la acción revolucionaria.

Es por esto por lo que se impone la necesidad de un conocimiento claro y cada vez más crítico del momento histórico en que se da la acción de la visión del mundo que tengan o estén teniendo las masas populares, de una clara percepción sobre lo que sea la contradicción principal y el principal aspecto de la contradicción que vive la sociedad, a fin de determinar el contenido y la forma del testimonio.

Siendo históricas estas dimensiones del testimonio, el dialógico que es dialéctico no puede simplemente trasladarse de uno a otro extremo sin un análisis previo. De no ser así, absolutiza lo relativo y, mitificándolo, no puede escapar a la alienación.

El testimonio, en la teoría dialógica de la acción, es una de las connotaciones principales del carácter cultural y pedagógico de la revolución.

Entre los elementos constitutivos del testimonio, los cuales no varían históricamente, se cuentan la coherencia entre la palabra y el acto de quien testifica; la osadía que lo lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; la radicalización, y nunca la sectarización, de la opción realizada, que conduce a la acción no sólo a quien testifica sino a aquellos a quienes da su testimonio; la valentía de amar que, creemos quedó claro, no significa la acomodación a un mundo injusto, sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de los hombres; la creencia en las masas populares, en tanto el testimonio se dirige hacia ellas, aunque afecte, igualmente, a las élites dominadoras que responden a él según su forma normal de actuar.

Todo testimonio auténtico, y por ende crítico, implica la osadía de correr riesgos, siendo uno de ellos el de no lograr siempre, o de inmediato, la adhesión esperada de las masas populares.

Un testimonio que, en cierto momento y en ciertas condiciones, no fructificó, no significa que mañana no pueda fructificar. En la medida en que el testimonio no es un gesto que se dé en el aire, sino una acción, un enfrentamiento con el mundo y con los hombres, no es estático. Es algo

dinámico que pasa a formar parte de la totalidad del contexto de la sociedad en que se dio. De ahí en adelante, ya no se detiene.[127]

Mientras que, en la teoría de la acción antidialógica, la manipulación, "al anestesiar a las masas populares", facilita su dominación, en la acción dialógica la manipulación cede lugar a la verdadera organización. Así como en la acción antidialógica la manipulación sirve sólo para conquistar, en la acción dialógica el testimonio osado y amoroso sirve a la organización. Esta, a su vez, no sólo está ligada a la unión de las masas sino que es una consecuencia natural de esta unión.

Es por eso por lo que afirmamos: al buscar la unidad, el liderazgo busca también la organización de las masas populares.

Es importante, sin embargo, destacar que, en la teoría dialógica de la acción, la organización no será jamás una yuxtaposición de individuos que, gregarizados, se relacionen mecanicistamente.

Éste es un riesgo sobre el cual debe estar advertido el hombre verdaderamente dialógico.

Si para la élite dominadora la organización es la de sí misma, para el liderazgo revolucionario la organización es de él con las masas populares.

En el primer caso, la élite dominadora organizándose estructura cada vez más su poder con el cual cosifica y domina en forma más eficiente; en el segundo, la organización corresponde sólo a su naturaleza y a su objetivo si es, en sí, práctica de la libertad. En este sentido no es posible confundir la disciplina indispensable a toda organización con la mera conducción de las masas.

Sin liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas que cumplir y cuentas que rendir, no existe organización, y sin ésta se diluye la acción revolucionaria. Sin embargo, nada de esto justifica el manejo y la cosificación de las masas populares.

El objetivo de la organización, que es liberador, se niega a través de la cosificación de las masas populares, se niega si el liderazgo manipula a las masas. Estas ya se encuentran manipuladas y cosificadas por la opresión.

---

[127] En tanto proceso, el testimonia verdadero que no fructificó no tiene, en este momento negativo, la absolutización de su fracaso. Conocidos son los casos de líderes revolucionarios cuyo testimonio no ha podido apagarse a pesar de haber sido éstos muertos por la represión ejercida por los opresores.

Hemos señalado ya, mas es bueno repetirlo, que los oprimidos se liberan como hombres y no como objetos.

La organización de las masas populares en clases es el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario, a quienes, como a las masas, se les ha prohibido decir su palabra,[128] instauran el aprendizaje de la pronunciación del mundo. Aprendizaje que por ser ververdadero es dialógico.

De ahí que el liderazgo no pueda decir su palabra solo, sino con el pueblo.

El liderazgo que no procede así, que insiste en imponer su palabra de orden, no organiza sino que manipula al pueblo. No libera ni se libera, simplemente oprime.

Sin embargo, el hecho de que en la teoría dialógica el liderazgo no tenga derecho a imponer arbitrariamente su palabra, no significa que deba asumir una posición liberalista en el proceso de organización, ya que conduciría a las masas oprimidas —acostumbradas a la opresión— a desenfrenos.

La teoría dialógica de la acción niega tanto el autoritarismo como el desenfreno. Y, al hacerlo, afirma tanto la autoridad como la libertad.

Reconoce que, si bien no existe libertad sin autoridad, tampoco existe la segunda sin la primera.

La fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento, se transforma en autoridad. Toda libertad contiene en sí la posibilidad de llegar a ser, en circunstancias especiales (y en niveles existenciales distintos), autoridad.

No podemos tomarlas aisladamente, sino en sus relaciones que no son necesariamente antagónicas.[129]

Por eso la verdadera autoridad no se afirma como tal en la mera transferencia, sino en la delegación o en la adhesión simpática. Si se genera, en un acto de transferencia o de imposición antipática sobre las mayorías, degenera en un autoritarismo que aplasta las libertades.

---

[128] En conversación sostenida con el autor, un médico, Orlando Aguirre Ortiz, director de la Facultad de Medicina de una universidad cubana, dijo: “La revolución implica tres P: Palabra, Pueblo y Pólvora. La explosión de la pólvora —continuó—aclara la visualización que tiene el pueblo de su situación concreta, que busca su liberación a través de la acción”. Nos pareció interesante observar, durante la conversación, como este médico revolucionario insistía en la *palabra* en el sentido en que la tomamos en este ensayo. Vale decir, la palabra como acción y reflexión, la palabra como praxis.

[129] El antagonismo entre ambas se da en la situación objetiva de opresión o desenfreno.

Sólo al existenciarse como libertad constituida en autoridad, puede evitar su antagonismo con las 1ibertades.

La hipertrofia de una de ellas provoca la atrofia de la otra. De este modo, dado que no existe la autoridad sin libertad y viceversa, no existe tampoco autoritarismo sin la negación de las libertades, y desenfrenos sin la negación de la autoridad.

Por lo tanto, en la teoría de la acción dialógica, la organización que implica la autoridad no puede ser autoritaria y la que implica la libertad no puede ser licenciosa.

Por el contrario, lo que ambos, como un solo cuerpo, buscan instaurar es el momento altamente pedagógico en que el liderazgo y el pueblo hacen juntos el aprendizaje de la autoridad y de la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos.

Síntesis cultural

Hemos afirmado a lo largo de este capítulo, ora implícita ora explícitamente, que toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla.

De ahí que, como forma de acción deliberada y sistemática, toda acción cultural tiene su teoría, la que, determinando sus fines, delimita sus métodos.

La acción cultural —consciente o inconscientemente— o está al servicio de la dominación o lo está al servicio de la liberación de los hombres.

Ambas, dialécticamente antagónicas, se procesan, como lo afirmamos, en y sobre la estructura social, que se constituye en la dialecticidad permanencia-cambio.

Esto es lo que explica que la estructura social, para ser, deba estar siendo o, en otras palabras, estar siendo es el modo de “duración que tiene la estructura social, en la acepción bergsoniana del término.[130]

---

[130] En verdad, la que posibilita que la estructura sea estructura social y, por lo tanto, histórico-cultural, no es la permanencia ni el cambio, en forma absolutizada, sino la dialecticidad de ambas. En última instancia, lo que permanece en la estructura no es la permanencia ni el cambio, sino la “duración” de la dialecticidad permanencia-cambio.

Lo que pretende la acción cultural dialógica, cuyas características acabamos de analizar, no puede ser la desaparición de la dialecticidad permanencia-cambio (lo que sería imposible, puesto que dicha desaparición implicaría la desaparición de la estructura social y, por ende, la desaparición de los hombres), sino superar las contradicciones antagónicas para que de ahí resulte la liberación de los hombres.

Por otro lado, lo que pretende la acción cultural antidialógica es mitificar el mundo de estas contradicciones a fin de obstaculizar o evitar, de la mejor manera posible, la transformación radical de la realidad.

En el fondo, en la acción antidialógica, implícita o explícitamente, encontramos la intención de perpetuar en la "estructura" las situaciones que favorecen a sus agentes.

De ahí que éstos, al no aceptar jamás la transformación de la estructura que supera las contradicciones antagónicas, acepten las reformas que no afecten su poder de decisión, del que depende la fuerza de prescribir sus finalidades a las masas dominadas.

Éste es el motivo por el cual esta modalidad de acción implica la conquista de las masas populares, su división, su manipulación y la invasión cultural. También por esto es siempre, en su totalidad, una acción inducida, no pudiendo jamás superar el carácter que le es fundamental.

Por el contrario, lo que caracteriza esencialmente a la acción cultural dialógica, también como un todo, es la superación de cualquier aspecto inducido.

En el objetivo dominador de la acción cultural antidialógica radica la imposibilidad de superar su carácter de acción inducida, así como en el objetivo liberador de la acción cultural dialógica radica su condición para superar la inducción.

En tanto en la invasión cultural, como ya señalamos, los actores necesariamente retiran de su marco de valores e ideológico el contenido temático para su acción, iniciándola así desde su mundo a partir del cual penetran en el de los invadidos, en la síntesis cultural los actores no llegan al mundo popular como invasores.

Y no lo hacen porque, aunque vengan de "otro mundo", vienen para conocerlo con el pueblo y no para "enseñar", trasmitir o entregar algo a éstos.

En tanto en la invasión cultural los actores, que ni siquiera necesitan ir personalmente al mundo invadido, ven que su acción depende cada vez más de los instrumentos tecnológicos —son siempre actores que se superponen con su

acción a los espectadores, que se convierten en sus objetos—, en la síntesis cultural los actores se integran con los hombres del pueblo, que también se transforman en actores de la acción que ambos ejercen sobre el mundo.

En la invasión cultural, los espectadores y la realidad, que debe mantenerse como está, son la incidencia de la acción de los actores. En la síntesis cultural, donde no existen espectadores, la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores.

Esto implica que la síntesis cultural es la modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma.

De este modo, esta forma de acción cultural, como acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante.

Es en este sentido que toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural.

La investigación de los "temas generadores" o de la temática significativa del pueblo, al tener como objetivo fundamental la captación de sus temas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido programático para el desarrollo de cualquier acción con él, se instaura como el punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural.

De ahí que no sea posible dividir en dos los momentos de este proceso: el de la investigación temática y el de la acción como síntesis cultural.

Esta dicotomía implicaría que el primero sería un momento en que el pueblo sería estudiado, analizado, investigado, como un objeto pasivo de los investigadores, lo cual es propio de la acción antidialógica.

De este modo, la separación ingenua significarla que la acción, como síntesis, se iniciarla como una acción invasora.

Precisamente, dado que en la teoría dialógica no puede darse esta dicotomización, la investigación temática tiene, como sujetos de su proceso, no sólo a los investigadores profesionales, sino también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar.

En este primer momento de la acción, momento investigador entendido como síntesis cultural, se va constituyendo el clima del acto creador, que ya no se detendrá, y que tiende a desarrollarse en las etapas siguientes de la acción.

Este clima no existe en la invasión cultural, la que, alienante, adormece el espíritu creador de los invadidos y, en tanto no luchan contra ella, los transforma en seres desesperanzados y temerosos de correr el riesgo de la aventura, sin el cual no existe el verdadero acto creador.

Es por esto por lo que los invadidos, cualquiera que sea su nivel, difícilmente sobrepasan los modelos prescritos por los invasores.

Dado que en la síntesis cultural no existen los invasores, ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores, haciendo de la realidad el objeto de su análisis crítico al que no dicotomizan de la acción, se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico.

En vez de esquemas prescritos, el liderazgo y el pueblo, identificados, crean en forma conjunta las pautas de su acción. Unos y otros, en cierta forma, renacen, a través de la síntesis, en un saber y actuar nuevos, que no generó el liderazgo, sino que fue creado por ellos y por el pueblo. Saber de la cultura alienada que, implicando la acción de transformación, abrirá paso a la cultura que se desenajena.

El saber más elaborado del liderazgo se rehace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, en tanto el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquél.

Todo esto implica que sólo a través de la síntesis cultural se resuelve la contradicción existente entre la visión del mundo del liderazgo y aquella del pueblo, con el consiguiente enriquecimiento de ambos.

La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra.

El liderazgo revolucionario no puede constituirse al margen del pueblo, en forma deliberada, ya que esto sólo lo conduce a una inevitable invasión cultural.

Por esto, aun cuando el liderazgo, dadas ciertas condiciones históricas, aparezca como contradicción del pueblo, tal como hemos planteado nuestra hipótesis en este capitulo, su papel es el de resolver esta contradicción accidental. Y esto no podría hacerlo jamás a través de la "invasión", la que sólo contribuiría a aumentar la contradicción. No existe otro camino sino el de la síntesis cultural.

El liderazgo cae en muchos errores y equívocos al no considerar un hecho tan real, cual es el de la visión del mundo que el pueblo tenga o esté teniendo. Visión del mundo en que van a encontrarse, implícita o explícitamente, sus

anhelos, dudas, esperanzas, su forma de visualizar el liderazgo, su percepción de sí mismos y del opresor, sus creencias religiosas casi siempre sincréticas, su fatalismo, su reacción rebelde. Y como señalamos ya, no puede ser encarado en forma separada, porque, en interacción, se encuentran componiendo una totalidad.

Para el opresor, el conocimiento de esta totalidad sólo le interesa como ayuda a su acción invasora, a fin de dominar o mantener la dominación. Para el liderazgo revolucionario, el conocimiento de esta totalidad le es indispensable para el desarrollo de su acción como síntesis cultural.

Ésta, por el hecho de ser síntesis, no implica, en la teoría dialógica de la acción, que los objetivos de la acción revolucionaria deban permanecer atados a las aspiraciones contenidas en la visión del mundo del pueblo.

De ser así, en nombre del respeto por la visión popular del mundo, respeto que debe existir, el liderazgo revolucionario acabaría sometido a aquella visión.

Ni invasión del liderazgo en la visión popular del mundo, ni adaptación de éste a las aspiraciones, muchas veces ingenuas, del pueblo.

Concretemos: si en un momento histórico determinado, la aspiración básica del pueblo no sobrepasa la reivindicación salarial, el liderazgo revolucionario, a nuestro parecer, puede cometer dos errores. Restringir su acción al estímulo exclusivo de esta reivindicación, o sobreponerse a esta aspiración, proponiendo algo que va más allá de ella. Algo que todavía no alcanza a ser para el pueblo un "destacado en sí".

En el primer caso, el liderazgo revolucionario incurriría en lo que denominamos adaptación o docilidad a la aspiración popular. En el segundo, al no respetar las aspiraciones del pueblo, caería en la invasión cultural. La solución está en la síntesis. Por un lado, incorporarse al pueblo en la aspiración reivindicativa. Por otro, problematizar el significado de la propia reivindicación.

Al hacerlo, estará problematizando la situación histórica, real, cometa que, como totalidad, tiene una de sus dimensiones en la reivindicación salarial.

De este modo, quedará claro que la reivindicación salarial sola no encarna la solución definitiva. Que ésta se encuentra, como afirmaba el obispo Split, en el documento de los obispos del Tercer Mundo, que ya citamos, que "si los trabajadores no alcanzan, de algún modo, a ser propietarios de su trabajo, todas las reformas estructurales serán ineficientes".

Lo fundamental, insiste el obispo Split, es que ellos deben llegar a ser "propietarios y no vendedores de su trabajo", ya que "toda compra-venta del trabajo es una especie de esclavitud".

Tener conciencia crítica de que es preciso ser el "propietario del trabajo" y que "éste constituye una parte de la persona humana", y que "la persona humana no puede ser vendida ni venderse" es dar un paso que va más allá de las soluciones paliativas y engañosas. Equivale a inscribirse en una acción de verdadera transformación de la realidad a fin de humanizar a los hombres humanizándola.

Finalmente, la invasión cultural, en la teoría antidialógica de la acción, sirve a la manipulación que, a su vez, sirve a la conquista y ésta a la dominación, en tanto la síntesis sirve a la organización y ésta a la liberación.

Todo nuestro esfuerzo en este ensayo fue hablar de una obviedad: tal como el opresor para oprimir requiere de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, requieren igualmente de una teoría de su acción.

Necesariamente, el opresor elabora la teoría de su acción sin el pueblo, puesto que está contra él. A su vez, el pueblo, en tanto aplastado y oprimido, introyectando al opresor, no puede, solo, construir la teoría de la acción liberadora. Sólo en el encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, en la comunión de ambos, se constituye esta teoría.

La ubicación que, en términos aproximativos e introductorios, intentamos hacer de la pedagogía del oprimido, nos condujo al análisis también aproximativo e introductorio de la teoría antidialógica de la acción y de la teoría dialógica, que sirven a la opresión y a la liberación respectivamente.

De este modo, nos daremos por satisfechos si de nuestros posibles lectores surgen críticas capaces de rectificar errores y equívocos, de profundizar afirmaciones y de apuntar a nuevos horizontes.

Es posible que algunas de esas críticas se hagan pretendiendo quitarnos el derecho de hablar sobre materias, como las tratadas en este capítulo, sobre las cuales nos falta una experiencia participante. Nos parece, sin embargo, que el hecho de no haber tenido experiencias en el campo revolucionario no nos imposibilita de reflexionar sobre el tema.

Aún más, dado que a lo largo de la experiencia relativa que hemos tenido con las masas populares, como educador, a través de una acción dialógica y problematizante, hemos acumulado un material rico que fue capaz de desafiarnos a correr el riesgo de dar a conocer las afirmaciones que hicimos.

Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar.

BIBLIOGRAFÍA DE PAULO FREIRE

Preparada por
HUGO ASSMANN

DATOS BIOGRÁFICOS

Brasileño, nordestino. Edad: 48 años. Antes del golpe militar de 1964, encargado por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil del sector de alfabetización de adultos. Con amplia colaboración de universitarios, creó "círculos de cultura" y "centros de cultura popular" en todo Brasil. Su "método" fue probado y elaborado a partir de experiencias prácticas. En forma elaborada surgió sobre todo a partir de 1961. El "movimiento de educación de base", patrocinado por el episcopado brasileño, tomó el "método Paulo Freire" como línea programática antes de 1964. Con el golpe militar, se hizo imposible continuar las actividades en Brasil. Paulo Freire emigra a Chile, dicta cátedra en la universidad, inspira y asesora programas de concienciación. Desde 1968, consultor de la UNESCO. En 1969, diez meses de magisterio en la Harvard University. Desde comienzos de 1970, en Ginebra, consultor del Consejo Mundial de Iglesias, sector "Educación". Se le hace una invitación para asesorar la reforma educativa proyectada por el actual gobierno de Perú. El documento del CELAM (Consejo Episcopal Latinoamericano) sobre la "educación liberadora" (Medellín, 1968) se inspiró fundamentalmente en las ideas de Paulo Freire. Colaboró también, en los últimos años, con el CIDOC de Cuernavaca, México.

PUBLICACIONES DE PAULO FREIRE

Conscientização e alfabetização — *uma nova visão do processo*, en Estudios Universitarios, revista de cultura de la Universidad de Recife, Pernambuco, 4, abril-junio de 1963, pp. 5-24.

Educação coma práctica da liberdade, Río, Paz e Terra, 1967. Introducción importante de F. C. Weffort.

La educación como práctica de la libertad, Montevideo, Tierra Nueva, 1969. Introducción de Julio Barreiro [México, Siglo XXI Editores, 1971]. (Hay publicaciones pardales mimeografiadas o impresas como manuscrito en diversos países latinoamericanos.)

Introducción a la acción cultural, Santiago de Chile, 1969 (mimeo).

Conferencias: *La alfabetización de adultos*; *La concepción bancaria de la educación y la deshumanización*; *La concepción problematizadora de la educación y la humanización*; *Investigación* y *metodología de la investigación del*

tema generador; *A propósito del tema generador y del universo temático*; *Sugerencias para la aplicación del método en el terreno*; *Consideraciones criticas en torno del acto de estudiar*: todas en *Cristianismo y sociedad*, suplemento para uso interno, ISAL, Montevideo, 1968.

Pedagogía del oprimido (edición incompleta), introducción de Ernani M. Fiori, Santiago, 1969.

Pedagogía del oprimido, Montevideo, Tierra Nueva, 1970 [Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores, 1972].

Pedagogy of the oppressed, prefacio de Richard Shaull, Harvard Univ., 1969.

Método psicosocial, Río, Instituto de Pastoral, 1970 (mimeo). Texto de conferencias, reconocido como auténtico por el autor.

Alfabetización de adultos y concienciación, en Mensaje, septiembre de 1965.

Cultural action and conscientisation, Santiago, UNESCO, 1968.

L'éducation, praxis de la liberté, en Archives Internationales de Sociologie de la Coopération et du Développement (Paris), 1968, núm. 23, pp. 3-29.

The cultural action process, Harvard Univ., Graduate School of Education, 1969 (mimeo). Parcialmente impreso en Harvard Educational Review, 1970, núm. 2, pp. 205-225 (a continuar en números posteriores).

Un artículo en *Développement et Civilisations*, Paris, IRFED, 1966.

Cultural action for freedom, Cambridge, Center for the Study of Development and Social Change. Derechos en lengua española reservados por Tierra Nueva.

Extensión o comunicación, Montevideo-Buenos Aires, Tierra Nueva-Siglo XXI Argentina Editores.

ESCRITOS SOBRE EL "MÉTODO PAULO FREIRE"

Conciencia y revolución, Montevideo, Tierra Nueva, 1970, ya en 2a. edición, por Julio de Santa Ana, Hiber Conteris, Julio Barreiro, Ricardo Cetrulo S. J., Vicente Gilbert, P. D.

Boletín Informativo, Univ. de Recife, 11, marzo de 1963, pp. 18-21. Importante para conocer los comienzos del "método".

Estudos Universitarios, revista de cultura de la Universidad de Recife, 4, abril-junio de 1963, 136 pp. Artículos: J. Muniz de Brito. *Educação de adultos e unificação de cultura*; Aurenice Ardoso, *Conscientização* e *alfabetização — uma visão prática do sistema Paulo Freire*; Jarbas Maciel, *A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire*; Pierre Furter, *Alfabetização e cultura popular na alfabetização do Nordeste brasileiro.*

Candido Mendes, *Memento dos vivos. A esquerda católica no Brasil*, Río, Tempo Brasileiro, 1966, 257 pp. Importante para el análisis de la práctica del "método" en Brasil y su significado concienciador en los medios universitarios.

Thomas Sanders, *The Paulo Freire method*, 1969.

MIJARC, *Education, conscientisation*, Bruselas, 1969 (mimeo por el Centro Mundial de juventud Agrario Cristiano).

Terre Entiére (número especial). Paris, marzo-abril de 1969.

Ernani M. Fiori, *Aprender a decir su palabra*, en Cristianismo y Sociedad, suplemento ISAL., Montevideo, 1969, pp. 95-103. [Véanse las pp. 3-20 de este volumen.]

José Luis Fiori, *Dos dimensiones de la investigación temática*, en *ibidem*, pp. 87-94.

H. C. de Lima Vaz, *The Church and "conscientização"*, en América, 27, abril de 1968. En español: Miec-Vispera, Montevideo (mimeo).

Lauro de Oliveira Lima, *Tecnologia, educação e democracia*, Rio, Civilização Brasileira, 1965 (analiza el "método Paulo Freiré").

H. Assmann, artículo en *Herder-Korrespondenz*, Freiburg Br., 23 (1969), cuaderno 7.

Catequesis Latinoamericana, Asunción, CLAF, I (1969), núm. 3: diversos articulos.

Se vive como se puede, Montevideo, Alfa (1ª. y 2ª. ediciones): Tierra Nueva (3ª. edición), 1970.

Julio Barreiro, *Educación y concienciación*, prólogo a La educación como práctica de la libertad, ediciones de Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.

Vittorio Costa, *Novo conceito de desenvolvimento na literatura atual e no pensamento de Paulo Freiré*, en *Revista de Cultura Vozes*, 64 (1970), 291-301.

Para sus efectos sobre la reflexión teológico-pastoral en América Latina, véase: René Laurentin, *L'Amerique Latine à l'heure de l'enfantement*, Paris, Seuil, 1969, pp. 15, 17, 85, 112, 241.

Referencias frecuentes en la documentación de CIDOC, Cuernavaca, a partir de 1967. En Montevideo, miec-Víspera.

Tres tesis para doctorado están siendo preparadas actualmente sobre los escritos de Paulo Freire: una, histórica, en Estados Unidos; otra, pedagógica, en Italia; y una teológica, en Münster, Alemania (con el prof. J. B. Metz)

La obra teológica de R. Alves, *Religión: ¿opio o instrumento de liberación?,* Montevideo, Tierra Nueva, 1970, debe mucho a Paulo Freire.